

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Intervenção Comunitária numa Associação – Os Desafios da Educação Não
Formal**

Ana Rita Alves González Bernardo

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Formação de Adultos

Relatório de Estágio Orientado

pela Prof^a. Doutora Carmen Cavaco

2015

“De corrida em corrida, como a lebre,
Chegareis antes de mim ao fim
Da grande corrida que é a vida.
Só que não ides ganhar, mas perder e, o que é pior,
Sem ter visto nada,
Deixando quase tudo por fazer.
Devagar, cada vez mais devagar
Eu também lá acabarei por chegar.
Terei então ganho a corrida
E, principalmente, a vida.”
(Álvaro Magalhães)

RESUMO

O presente relatório é o resultado do estágio curricular do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Adultos, que decorreu, durante nove meses, na Associação Graal. O principal objetivo do estágio foi acompanhar e participar nos projetos da Associação, tendo por base os seus princípios orientadores: sensibilizar e conscientizar para a mudança. O estágio centrou-se na intervenção comunitária, apoiada em dinâmicas educativas não formais.

Ao longo do estágio, colaborei num conjunto de projetos, nomeadamente na preparação e dinamização de ações de sensibilização com jovens, no apoio à Formação Inicial do Banco de Tempo, no planeamento do Encontro Nacional e Internacional do Banco de Tempo, no apoio à elaboração de uma candidatura a financiamento, na organização de *dossiers* dos projetos para Auditoria, no tratamento de questionários de avaliação das formações e na elaboração de publicações de determinados projetos. Salienta-se que a dinâmica de estágio é enquadrada e analisada à luz dos elementos teóricos do campo da Educação de Adultos, decorrentes do pensamento de autores como Rui Canário, Paulo Freire, Ivan Illich e Matthias Finger.

Quanto à organização do relatório, este encontra-se organizado em dois capítulos: no primeiro apresentam-se os conteúdos teóricos que enquadram a dinâmica de estágio, destacando-se a emergência do campo da Educação de Adultos, os seus princípios orientadores, a distinção entre as modalidades educativas (educação formal, educação não formal e educação informal), os contributos de Paulo Freire e o papel do terceiro setor na Educação de Adultos; enquanto o segundo capítulo, incide na reflexão das atividades realizadas no estágio, procurando-se uma articulação entre os elementos teóricos anteriormente identificados e a prática resultante do estágio.

O desenvolvimento do estágio na Associação Graal possibilitou-me, sobretudo, compreender o funcionamento de uma Organização Não Governamental e a importância de trabalhar *com* as pessoas. Foi um período rico em aprendizagens, a título pessoal, o que me permitiu consolidar conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado e estabelecer relações entre esses conhecimentos e as práticas educativas, como também refletir sobre a relação com o “eu” – numa perspetiva de autoconhecimento –, com o “outro” e com a educação.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Educação Não Formal; Associação.

ABSTRACT

The current report is the result of the curricular internship in *Associação Graal*, within Educational Sciences Master's programme, specialization field in Adult Education, which lasted nine months. The main objective of the internship was to follow and participate in the Association's projects, based on its guiding principles: to sensitize and raise awareness for the change. The internship focused on community intervention, supported by non-formal educational dynamics.

Throughout the internship, I collaborated in a set of projects, namely in the preparation and awareness raising actions with young people, in support to *Formação Inicial do Banco de Tempo*, in planning the *Encontro Nacional e Internacional do Banco de Tempo*, in support to the elaboration of a funding application, in the organization of project's dossiers to auditing, in the processing of evaluation questionnaires of the formations and also in the elaboration of certain project's publications. It is important to refer that this internship dynamic is framed and analysed according to theoretical elements of the Adults Education field, derived from several authors' thinking, such as Rui Canário, Paulo Freire, Ivan Illich and Matthias Finger.

Regarding this report's organization, it is composed by two chapters: in the first one are presented the theoretical elements framed in this internship dynamic, with emphasis on the emergence of the Adult Education field, its guiding principles, the distinction between educational methods (formal education, non-formal education and informal education), Paulo Freire's contributions and also the role of the third sector in Adult Education; whereas in the second chapter, the focus is in the reflection about the activities realized in the internship, trying to connect the theoretical elements previously identified and the practice obtained during the internship.

This internship in *Associação Graal* has allowed me, above all, to understand the normal operation of a Non-Governmental Organization and the importance of working *with* people. As a person, it was a period rich in learning experiences, which allowed me to consolidate knowledge acquired during the Bachelor and Master's degree, to establish connections between the knowledge and educational practices, and also to reflect about the relation with "me" – in a self-knowledge perspective –, with the "other" and with the education.

Keywords: Adult Education; Non-formal Education; Association.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Carmen Cavaco, um agradecimento especial pelo apoio e disponibilidade durante estes meses de trabalho, pelas sugestões de leitura pertinentes e pelas importantes correções que permitiram uma reflexão mais coerente e articulada dos conhecimentos. Mais acrescento a partilha da sua inestimável sabedoria e palavras de encorajamento.

À Eliana, Ju e Teresa Branco, e a todos os elementos do Graal, que tão bem me acolheram e fizeram sentir em “casa”. Agradeço-lhes, de forma muito sentida, todos os ensinamentos, partilhas e, sobretudo, a confiança depositada nas minhas capacidades. A vossa amizade e humanismo são de louvar!

À Patrícia, por se ter cruzado na minha vida e torná-la mais especial. Agradeço-lhe os momentos partilhados desde a Licenciatura, os seus indispensáveis conhecimentos, os risos e angústias partilhadas, as longas conversas sobre a vida e a palavra amiga sempre presente.

À minha querida (e sempre) Carolina, pelas palavras de incentivo, pelos constantes elogios e por me mostrar que o esforço é compensatório e nos ajuda a crescer. Que a estes preciosos quase vinte anos de amizade se multipliquem tantos os quanto forem possíveis.

Ao Filipe, por acreditar em mim e pelo orgulho que demonstrou no meu trabalho. Um especial obrigado por me fazer acreditar que posso ir mais além, que a mudança é possível e que os “nunca” e os “sempre” pouco mais acrescentam à minha vida.

Ao Miguel e Verónica, por tudo o que fazem por mim e por todo o carinho que me dão. A estima por Vós é do tamanho do mundo!

Aos meus avós, eternos no meu coração, muito lhes agradeço os conselhos sábios e a preocupação pelo meu bem-estar.

Aos meus pais, por tudo o que se possa imaginar. Pelos valores transmitidos, pela educação, pelo amor, pela amizade, pelo cuidado extremo, pelos esforços incalculáveis... A vocês dedico este trabalho, que continue a ser a luz dos vossos olhos!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA DIVERSIDADE À COMPLEXIDADE	4
1. A Emergência do Campo da Educação de Adultos.....	4
2. Princípios Orientadores da Educação de Adultos	21
3. Modalidades Educativas: Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal ..	24
4. O Pensamento de Paulo Freire	29
5. O Terceiro Setor na Educação de Adultos	32
CAPÍTULO II	
DINÂMICA DO ESTÁGIO: DA TEORIA À PRÁTICA	39
1. Caracterização da Instituição	39
2. Balanço das Atividades Realizadas: Aprender a Fazer	42
2.1 ECO (Encontro Com o Outro)	42
2.1.1 Aprendizagem pela Convivência.....	43
2.2 Entra Mais em Ação Pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro.....	46
2.2.1 Análise de um Percurso	47
2.3 Banco de Tempo	53
2.3.1 O Valor da Experiência	54
2.4 Banco de Tempo Ativo: Reforçando Redes Sociais Comunitárias	61
2.4.1 Articulação de Conhecimentos.....	62
2.5 Banco de Tempo e Comércio Justo: Reforçando Outras Economias.....	65
2.5.1 (Des)aprender na Ação	66
2.6 Outras Atividades	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
BIBLIOGRAFIA.....	77

ÍNDICE DE ANEXOS

(Disponível em formato digital na contracapa)

- Anexo 1 – Plano de Atividades 2014
- Anexo 2 – Plano de Sessão de Divulgação do Projeto ECO
- Anexo 3 – Programa de Sessão de Divulgação do Projeto ECO
- Anexo 4 – Mural do Projeto ECO
- Anexo 5 – Programa *Workshop* “Afeto Inclusivo e Comunicação Autêntica”
- Anexo 6 – Guião Educativo de Apoio a Processos de Capacitação de Animadores Juvenis
- Anexo 7 – Plano de Sessão Ourém
- Anexo 8 – Apresentação Sensibilização Ourém
- Anexo 9 – Dinâmica Carrossel
- Anexo 10 – Dinâmica Cartas Contra a Violência no Namoro
- Anexo 11 – Plano de Sessão Concerto-Sensibilização por Relações Livres de Violência no Namoro
- Anexo 12 – Discurso dos Oradores do Concerto-Sensibilização
- Anexo 13 – Plano de Sessão Exposição Bandas Desenhadas Contra a Violência no Namoro
- Anexo 14 – Plano de Sessão Palmela
- Anexo 15 – Plano de Sessão Pataias
- Anexo 16 – Publicação do Entra Mais em Ação
- Anexo 17 – Plano de Sessão Formação Inicial do Banco de Tempo
- Anexo 18 – Programa da Formação Inicial do Banco de Tempo
- Anexo 19 – Tratamento dos Questionários de Avaliação da Formação Inicial do Banco de Tempo
- Anexo 20 – Reformulação do Plano de Sessão da Formação Inicial do Banco de Tempo
- Anexo 21 – Questionário de Monitorização dos Percursos Desenvolvidos Após a Formação Inicial do Banco de Tempo
- Anexo 22 – *Follow-up* da Formação Inicial do Banco de Tempo
- Anexo 23 – Plano de Sessão do Encontro Nacional do Banco de Tempo
- Anexo 24 – Proposta de Trabalho Membros do Banco de Tempo
- Anexo 25 – Tratamento dos Questionários de Avaliação do Encontro Nacional do Banco de Tempo
- Anexo 26 – *Newsletter* 2.ª Edição “Trocar Notícias” 2014
- Anexo 27 – Programa do Encontro Internacional do Banco de Tempo
- Anexo 28 – Proposta de Candidatura ao Programa Erasmus+

Anexo 29 – Relatório de Balanço da Atividade do Banco de Tempo em 2014 (em fase de desenvolvimento)

Anexo 30 – Publicação do Banco de Tempo

Anexo 31 – Guião de Entrevista Coordenadores

Anexo 32 – Guião de Entrevista Membros

Anexo 33 – Transcrição de Entrevista Banco de Tempo Miratejo

Anexo 34 – Transcrição de Entrevista Banco de Tempo Portela

Anexo 35 – Transcrição de Entrevista Banco de Tempo Cascais

Anexo 36 – Programa de Formação “Lideranças Partilhadas e Intervisão”

Anexo 37 – Tratamento dos Questionários de Avaliação da Formação “Lideranças Partilhadas e Intervisão”

Anexo 38 – Bibliografia Consumo Responsável

Anexo 39 – Questionário de Auto-diagnóstico do Consumo de Produtos Alimentares

Anexo 40 – Descrição dos Resultados do Questionário de Auto-diagnóstico do Consumo de Produtos Alimentares

Anexo 41 – Programa da I Oficina de Formação Banco de Tempo e Comércio Justo

Anexo 42 – Relatório da I Oficina de Formação Banco de Tempo e Comércio Justo

LISTA DE ABREVIATURAS

Agrotejo – União Agrícola Norte e Vale do Tejo
CEMEA – Centres d’Entraînement aux Méthodes d’Éducation Active
CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção Social
CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral
CIG – Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género
CNAL – Conferência Nacional de Associações de Apostolado dos Leigos
Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos
DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
EEAGrants – European Economic Area Grants
EF – Educação Formal
EI – Educação Informal
ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ENF – Educação Não Formal
FMI – Fundo Monetário Internacional
Fundação ADFP – Fundação Assistência, Desenvolvimento e Formação Profissional
IAP – Investigação-Ação Participativa
IEFP – Instituto de Emprego e de Formação Profissional
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milénio
ONGD – Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento
OSC – Organizações da Sociedade Civil
PO ISE – Programa Operacional Inclusão Social e Emprego
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
PPDM – Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres
Projeto ECO – Projeto Encontro Com o Outro: Afeto Inclusivo e Cidadania Ativa
Projeto GIRA – Projeto Gerar Iniciativas e Realidades Alternativas
Projeto MAP – Mozambique and Angola Project
QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Formação de Adultos, e resulta do estágio curricular que decorreu, ao longo de nove meses, na Associação Graal. O principal objetivo do estágio foi acompanhar e participar nos projetos da Associação, cooperando nas mais diversas atividades. Durante o período de estágio colaborei no dia a dia da instituição, integrando a equipa de trabalho, tendo em consideração um dos seus princípios orientadores: trabalhar *com* as pessoas e não *para* as pessoas. Tal como Freire (1977) defende, o indivíduo é parte integrante do seu processo de aprendizagem e, por isso, é importante que desenvolva a consciência dos seus direitos e que lute pela sua inserção crítica na realidade. O homem é, acima de tudo, alguém que “demanda a compreensão da significação profunda da palavra” (p. 21) e que, pela sua ação, tem o poder de transformar a realidade e os valores sociais. Embarcamos, portanto, no sentido de uma educação “problematizadora” e não “bancária”, porque o ato de aprender é tudo menos passivo, neutro e mecânico. A aprendizagem é a transformação de cada um e a compreensão que cada um tem de si e do mundo. Este processo de *conscientização* diz-nos que “homens e mulheres se fazem seres *com* o mundo” (Freire, 2007, p. 77) e não simplesmente seres no mundo. Quem apenas vive não é capaz de refletir nem de atuar sobre a realidade, mas quem vai mais além do que estar no mundo é capaz de transformar, de produzir e de comunicar-se. A principal diferença reside no facto de sermos seres “determinados” – objetos do mundo – ou seres que determinam e que se revolucionam – sujeitos do mundo (Freire, 2007).

A Associação Graal é uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), de carácter social e cultural. A sua principal missão é colaborar para o desenvolvimento de um planeta mais justo e para a construção de modelos de sociedade alternativos, promovendo uma qualidade de vida igual para todos. A ação formativa do Graal apoia-se na filosofia de *conscientização* de Paulo Freire, tendo como objetivo sensibilizar e conscientizar para a mudança. As metodologias de intervenção são participativas e assentam numa perspetiva interdisciplinar. Para o Graal, a educação é vista como um processo dinâmico que atravessa todas as fases da vida, articula as dinâmicas de autoformação, heteroformação e ecoformação e, principalmente, implica uma relação entre ação e reflexão. Igualmente neste sentido, Gaston Pineau (2010) clarifica que a aprendizagem deriva da relação entre o eu, o outro e o contexto e, como tal, o processo de formação é um processo permanente e multiforme. Também para o interacionismo simbólico, a construção do *self* advém da “interação entre a pessoa e o seu meio simbólico. [...] esta identidade é o resultado de interações cumulativas passadas, isto é, o *self* é,

ao mesmo tempo, o que a pessoa retira e aquilo com que contribui para a realidade simbólica” (Finger & Asún, 2003, p. 51).

Uma vez que no âmbito da Licenciatura não tive a oportunidade de realizar um estágio, optei por fazê-lo no Mestrado não só com a finalidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso formativo, mas também conhecer de perto a realidade das instituições que levam a cabo projetos de intervenção comunitária. Assim, o estágio adveio, precisamente, do interesse em trabalhar nas áreas de desenvolvimento local e da animação sociocultural. Durante o estágio estive envolvida em cinco projetos do Graal, sendo eles: ECO (Encontro Com o Outro: Afeto Inclusivo e Cidadania Ativa); Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro; Banco de Tempo; Banco de Tempo Ativo: Reforçando Redes Sociais Comunitárias; e Banco de Tempo e Comércio Justo: Reforçando Outras Economias. Ainda que cada projeto detenha objetivos, finalidades e valores distintos, a ação de intervenção é comum a todos os projetos, assentando em dinâmicas de educação não formal, onde o mais importante é o processo de aprendizagem de cada um. Todos os saberes e experiências individuais são fundamentais para o processo de autoformação e constituem-se como o pilar da própria aprendizagem. Na perspetiva de reconhecer a importância dos processos educativos não formais, Canário (2007) argumenta que o património experiencial de cada sujeito é fundamental para a constituição de novas aprendizagens, o que significa que “as pessoas aprendem com e através da experiência” (p. 4). Na verdade, cada um é, simultaneamente, objeto, sujeito e agente de socialização (Canário, 1999). Josso (2008) foi outra autora que procurou demonstrar a relação direta entre a experiência e a aprendizagem, através da abordagem biográfica. Segundo a mesma, os indivíduos aprendem a partir das suas experiências, evoluem através da reflexão que fazem dessas mesmas experiências e constroem o seu próprio conhecimento, o que lhes confere um estatuto epistemológico. Um dos princípios orientadores do campo da Educação de Adultos remete-nos, justamente, para o facto de o adulto ser portador de uma história de vida (Nóvoa, 2010). Também Ivan Illich defendeu a ideia de que o conhecimento é criado *pelas* pessoas e que o processo de aprendizagem se funde nas relações conviviais entre os sujeitos. Cada um é, deste modo, responsável pelo seu processo de *desescolarização* (Finger & Asún, 2003; Illich, 1973; 1985).

Relativamente à organização do relatório, os conteúdos dividem-se em dois primordiais capítulos: Capítulo I – *Educação de Adultos: Da Diversidade à Complexidade* e Capítulo II – *Dinâmica do Estágio: Da Teoria à Prática*. No primeiro capítulo, apresentam-se os conteúdos teóricos que sustentam o trabalho desenvolvido no estágio, a partir de autores de referência do campo da Educação de Adultos como Rui Canário, Paulo Freire, Ivan Illich, Matthias Finger e

Marie-Christine Josso. Já o segundo capítulo, incide sobre a dinâmica de estágio, onde primeiramente se faz a caracterização da instituição e, numa segunda parte, o balanço das atividades realizadas ao nível de cada um dos projetos, realçando as aprendizagens e dificuldades sentidas e articulando a prática com os saberes teóricos, ou seja, a relação entre o saber-saber e o saber-fazer. Posteriormente, apresentam-se as considerações finais – centradas nos principais contributos do estágio e na análise dos elementos teóricos –, a bibliografia consultada e os anexos (disponíveis em formato digital, anexados ao relatório).

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: DA DIVERSIDADE À COMPLEXIDADE

1. A Emergência do Campo da Educação de Adultos

Na aceção de Canário (1999), o campo da Educação de Adultos apresenta uma complexidade e diversidade e encontra-se em plena expansão. Embora se trate de um campo científico recente, a verdade é que a Educação de Adultos, enquanto domínio de práticas, sempre existiu e enforma-se num processo permanente. O carácter de educação permanente é, assim, reforçado aquando Condorcet, em 1772, defende que os indivíduos aprendem ao longo da vida e não só na infância. A Educação de Adultos ganha visibilidade na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes, contudo é após a Segunda Guerra Mundial que este campo se consolidou, dando-se primazia a iniciativas de origem não-estatal. A Educação de Adultos, no século XIX, pode ser associada a dois movimentos: o movimento social de massas e o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais. Com a chegada dos “trinta anos gloriosos”, a Educação de Adultos “deixa de estar reservada a um pequeno número e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais” (p. 12) e passa a estar disponível a todos os indivíduos.

Para melhor discutirmos e aprofundarmos o campo da Educação de Adultos, parece-nos necessário recorrer aos domínios científicos das Ciências da Educação e aos contributos das Ciências Sociais. Neste sentido, importa caracterizar o campo da Educação de Adultos segundo três domínios, que se influenciam mas são distintos: as práticas educativas, os contributos teóricos e as orientações políticas.

Caracterizando o primeiro domínio – as práticas educativas –, no período pós-guerra, constatou-se uma expansão da Educação de Adultos e, sobretudo, uma diversidade de práticas educativas (não só dirigidas a públicos adultos), de instituições e da nova figura do educador (Canário, 1999). Relativamente às práticas educativas, o mesmo autor identifica quatro práticas sociais, que desde os anos sessenta representam o território da Educação de Adultos: alfabetização (oferta educativa de segunda oportunidade), formação profissional (qualificação e requalificação da mão de obra), animação sociocultural (ocupação dos tempos livres, como estratégia de intervenção social e educativa) e desenvolvimento local (valorização de recursos endógenos e participação direta dos indivíduos no desenvolvimento do próprio território). No fundo, estas práticas influenciam o sistema escolar tradicional e abrem “caminho a uma autêntica revolução copernicana no modo de pensar a educação” (Canário, 1999, p. 16).

Dada a dinâmica da instituição acolhedora do estágio e os projetos que tem desenvolvido, faz sentido caracterizar de forma mais profunda as duas últimas práticas educativas. Começando pelo desenvolvimento local, e ainda segundo Canário (1999), trata-se de um processo de aprendizagem coletivo, onde os saberes experienciais e a interação coletiva colaboram na resolução de problemas a nível local. Durante os anos setenta, assiste-se a um enorme desenvolvimento económico e, como tal, dá-se um aumento da oferta escolar como forma de criar mão de obra qualificada. A sociedade encontrava-se organizada segundo o modelo taylorista, imperando a produção e o consumo de massa. Todavia, este modelo contribuiu para o aumento das desigualdades entre os países, não correspondendo a um bem-estar generalizado. Perante este quadro social e na tentativa de romper com o presente modelo, a partir dos anos setenta e oitenta emergiram “novas lógicas de desenvolvimento” baseadas em “pensar globalmente, agir localmente” (p. 63).

A relação de causalidade entre qualificação e desenvolvimento, tão valorizada anteriormente, começou a ser analisada criticamente e passam a reconhecer-se que os processos de desenvolvimento ocorrem quando há uma efetiva implicação dos indivíduos. Neste sentido, o desenvolvimento local passa a ser visto como um processo educativo, onde a participação dos atores locais é fundamental para o próprio desenvolvimento do território. Isto é, o desenvolvimento local perspectiva-se “como processos [...] capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais, a interação coletiva na resolução de problemas locais” (Canário, 1999, p. 66). O seu carácter educativo advém, justamente, do facto de se tratar de um processo permanente de formação de natureza informal, onde os sujeitos resolvem os seus próprios problemas, com os seus recursos e potencialidades (Amiguinho, 2005). Esta questão leva-nos a abordar outra das características do desenvolvimento local que é a endogeneidade, sendo que diz respeito à forma como os recursos locais são mobilizados e otimizados. As dinâmicas locais destacam-se, assim, por fazer frente às políticas centralizadas, havendo a reivindicação da passagem de poder do nível central para o nível local e regional. Para tal, é necessário valorizar a ação dos atores e apostar na *perspetiva do desenvolvimento como um processo participado e negociado* (Canário, 1999).

Atendendo a Berger (2004), podemos dizer que o desenvolvimento local surgiu, desta forma, nos anos setenta como uma nova noção de que o desenvolvimento endógeno é centrado no homem e que desenvolvimento não significa crescimento. A partir desta noção, começaram a emergir outras dimensões de participação, tais como: a primeira noção diz respeito ao desenvolvimento endógeno, sendo, como referido anteriormente, um tipo de desenvolvimento que é pensado pelas próprias pessoas e uma alternativa aos modelos dominantes; a segunda

noção é a da centralidade do homem e a sua educação; a terceira é a da participação de todos, muito diferente da democracia tradicional; por fim, a quarta noção, é a da diversidade de culturas, premiando-se como objetivo central proteger identidades culturais e não eleger um modelo universal. A própria noção de Associação pressupõe a participação de todos, isto é, “a possibilidade de cada um ser conceptualizador, elaborador, realizador, avaliador, juiz do que acontece” (p. 18). No fundo, a razão de ser do movimento associativo deriva, precisamente, da associação de pessoas, que em conjunto percorrem e alcançam objetivos.

Para Berger (2004), o local e o comunitário surgem como estruturadores da participação, até porque o local faz-se a partir da história de uma comunidade. Aos poucos, o local torna-se num *lugar comum*, “torna-se qualquer coisa de essencial” (p. 18). Visto como espaço de produção de um novo saber, o local é o lugar onde tudo acontece, “o lugar das condições geográficas, da história concreta dos indivíduos e dos grupos, o lugar das interações entre as pessoas, a que se tem de acrescentar as evoluções técnicas, a mundialização da economia” (p. 20). Sabe-se que o mundo está ligado às decisões científicas, ao poder e ao saber dos especialistas e, como tal, o modelo local participativo vai opor-se ao modelo dos peritos. No entanto, é preciso criar uma nova aliança, uma nova peritagem onde haja uma elaboração comum: construir juntos os novos saberes sociais e os novos modos de organização e gestão. Quanto à noção de comunidade, se por um lado pode “significar um fechamento sobre si” (p. 21), por outro pode ligar-se à criação de redes e a uma nova forma de internacionalismo. O movimento participativo só existe quando há uma efetiva socialização, quando estão presentes indivíduos e forças sociais historicamente sem poder, ou seja, a democracia participativa acontece a partir de identidades individuais e de relações sociais. A verdade é que “no ato participativo de decisão, na conceção de uma ação comum, construo ao mesmo tempo o sentido da minha ação e o seu limite” (p. 28), logo o poder só é cooperante quando o outro também o exerce.

Dado que as dinâmicas de desenvolvimento local acontecem em meios rurais e em meios urbanos, Amiguiño (2005) alerta-nos para o facto de este ser um processo amplo, que parte da ideia de pensar o mundo “ao contrário”, isto é, passa por encontrar outras formas de produção e rentabilização de recursos endógenos. Poderá dizer-se alternativas que possam fazer frente ao modelo de desenvolvimento predominante: estreitamente relacionado com o crescimento económico, a industrialização e o consumo. Nas palavras do mesmo autor, é importante agir *com* e não *sobre* as pessoas, é importante que a melhoria do quotidiano aconteça a partir da transformação, e mais importante ainda é colaborarmos, conjuntamente, para ensaiar formas alternativas de desenvolvimento, que coloque as pessoas no centro do processo (um “desfazer”

do desenvolvimento). Na perspectiva de Matos (2004), o local faz-se acompanhar de uma lógica de proximidade, inclusão e compromisso, “incitando à iniciativa e à cooperação” (p. 145). Contudo, como lugar de heterogeneidade e diferença, é também um lugar de possível conflitualidade, sendo importante apelar ao sentido de cidadania e à construção de novos valores sociais.

Relativamente à animação sociocultural, e na aceção de Canário (1999), trata-se de um campo de práticas sociais e educativas da segunda metade do século XIX, que inclui públicos muito diversos e funciona em áreas sociais muito distintas. Devido à complexidade dos fenómenos de animação sociocultural, torna-se difícil encontrar uma definição particular. No entanto, são de referir algumas características: carácter voluntário da participação nas ações; carácter aberto das atividades (permite a participação de todos os interessados); carácter “desinteressado” (não há uma obtenção de diplomas e qualificações); e atividades que dão resposta a necessidades individuais e sociais. Nesta sequência, Garcia (2004) diz-nos que a animação se refere a “iniciativas e atividades diretamente relacionadas com as dimensões culturais do desenvolvimento, nas suas componentes participativa [...], criativa [...] e de difusão” (p. 123) e que se liga a identidades locais. Logo, a animação sociocultural encontra-se vinculada a um território, às suas especificidades e às suas vivências.

Historicamente, Marzo e Figueras (1990, cit. in Canário, 1999) distinguem três grandes etapas da animação sociocultural, que marcaram a sua evolução: nos anos cinquenta e sessenta, a animação tinha como fim facilitar o acesso à cultura a todos os indivíduos; nos anos setenta, conclui-se que não só é importante fazer com que cada cidadão reconheça e se identifique com o seu património cultural, como também promover a interação entre as pessoas e as comunidades; e após os anos setenta, o aparecimento dos meios de comunicação de massa trouxe consigo mecanismos de apropriação social, assentes no consumo individual excessivo. O facto de persistir uma lógica de oferta, fez com que se caminhasse para uma cultura homogénea, o que veio contrariar a ascensão a uma democracia cultural perspetivada nos anos setenta. Percebeu-se que não era suficiente democratizar o acesso aos bens culturais e que seria fundamental investir-se na produção de práticas culturais, com o envolvimento e participação dos cidadãos. Parece-nos, igualmente, significativo refletir sobre a emergência desta prática, que muito se deveu a um conjunto de mudanças sociais. Segundo Pierre Besnard (cit. in Canário, 1999), o *boom* económico, marcado pelos “trinta anos gloriosos”, o fenómeno de *massificação*, os fenómenos de natureza *demográfica*, as tendências de *normalização social* e o aumento do tempo livre, foram fatores inerentes ao seu aparecimento e expansão na sociedade. Podemos dizer que a animação emerge nas dinâmicas sociais desde os anos sessenta e que,

desde então, começou progressivamente a fazer parte do sistema político-institucional (Garcia, 2004).

Especificamente em Portugal, e recorrendo a Peres (2005), a animação sociocultural presenteia um passado que “floresceu”, principalmente, após o 25 de abril de 1974. Anteriormente a esta data, o povo português encontrava-se sujeito a formas de censura e controlo, típicas de uma ditadura, contribuindo para uma menor visibilidade da animação sociocultural. A ignorância e a pobreza social e cultural, impostas pelo Estado Novo, não permitiam sonhos de libertação. Ainda que a mobilização popular tenha ocorrido sobretudo após o período de 25 de abril, como referido, Costa Goodolphim (1974 [1.^a ed. de 1876], cit. in Lima, 2005), alerta para o facto de as associações populares remontarem a meados do século XIX. A maioria das associações derivou de processos de reivindicação, de projetos culturais e sociais e de dinâmicas comunitárias, onde o poder se fazia sentir de baixo (comunidade) para cima (Estado), imperando uma “perspetiva política organizacional de tipo descentralizado e autónomo” (Lima, 2005, p. 37). Após o Estado Novo, as iniciativas das associações recaíram, particularmente, sobre ações de alfabetização, projetos de animação sociocultural e atividades de educação de base de adultos, sendo estas iniciativas da responsabilidade de múltiplas instituições e atores (Lima, 2005). Neste contexto, e segundo Peres (2005), podem ser apontadas três fases de evolução da animação sociocultural: a primeira aconteceu com a rutura do silêncio, através do 25 de abril, promovendo-se a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Outra forma de quebrar o silêncio e impulsionar a liberdade de expressão foi, precisamente, a partir da criação de cantigas de intervenção política. Ser cidadão em Portugal exigia o aprofundamento da democracia participativa, tornando-se as ruas verdadeiros centros de ação. Foi através da Revolução de Abril e da Resolução do Conselho de Ministros de 22 de novembro que a animação sociocultural ganhou maior legitimidade em novembro de 1974; a segunda fase ocorreu mediante a pressão do governo francês relativamente aos *Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active* (CEMEA), adotando como papel principal a formação de animadores em diferentes âmbitos de animação; por último, a terceira fase surgiu com o aparecimento da animação sociocultural no terreno, onde todos passaram a ter acesso à cultura, desencadeando-se processos de participação individual e coletiva na vida da comunidade.

De forma a compreendermos melhor a abrangência e a complexidade deste campo, Besnard (1985, cit. in Canário, 1999) salienta cinco funções sociais da animação sociocultural: função de *adaptação e de integração* (socialização dos indivíduos em harmonia com as mudanças sociais); *recreativa* (atividades lúdicas e de ocupação de tempo); *educativa* (“escola paralela” que complementa formações antecedentes); *ortopédica* (regulação da vida social); e

crítica (construção do pensamento crítico, muito defendido por Ivan Illich e Paulo Freire). Esta última função remete-nos para a procura de novos modos de organização social, em que os indivíduos analisam o que de facto importa na sua vida, rejeitando o consumismo desenfreado e a corrida ao dinheiro. É, também, a partir desta última função que se depreende que encarar a animação sociocultural como um meio de “ocupar” o tempo livre é uma função redutora. A diminuição do tempo de trabalho e, conseqüentemente, o aumento do tempo livre, significam uma “autêntica revolução dos tempos sociais” (Canário, 1999, p. 77), onde o tempo livre passa a significar “o tempo essencial da vida individual e coletiva” (Canário, 1999, pp. 77-78), e não somente o tempo de “não trabalho” que necessita de ser ocupado.

Outra característica a ter em conta nas práticas de animação é a continuidade entre adaptação e mudança, sendo que na primeira prevalece um controlo e trata-se de uma oferta ou serviço, enquanto a segunda promove a autonomia, conduzindo à produção de algo (Canário, 1999). Assim sendo, as atividades podem ser orientadas mais para a mudança ou mais a adaptação. Canário (1999) reforça, também, a reversibilidade de papéis existente neste tipo de práticas, em que permanece um líder mas os participantes ao terem liberdade para intervir, acabam também por ser tornar sujeitos da sua própria aprendizagem. Neste caso, o animador, visto como um agente de desenvolvimento local, tem como principais funções promover a participação individual, potenciar a autonomia dos sujeitos e da coletividade e fomentar a comunicação entre as pessoas, os grupos e as instituições. Por esta razão, assume-se que a animação sociocultural decorre num nível informal, privilegiando mais os efeitos do que as intenções, afastando-se da forma escolar. As situações educativas são, por isso, pouco estruturadas e visam, principalmente, o aprender com o outro.

Discutindo uma outra visão de animação sociocultural, Bento (2005) define esta prática como o trabalho no âmbito da cultura e da organização dos tempos livres, do lazer ou do ócio e da educação e do campo social. Para o autor, a animação é caracterizada pela procura e pela intencionalidade de gerar processos de participação nas pessoas em áreas culturais, sociais e educativas, que correspondem aos seus próprios interesses e necessidades. Podemos analisar a animação sociocultural segundo duas dimensões: contextos (culturais, sociais e educativos) e instituições (Coletividades Locais, Organizações Sociais, Associações Voluntárias, Autarquias Locais, Associações Artísticas, Museus, etc.). Para além destas, as práticas de animação sociocultural têm em vista quatro dimensões operativas: o *Método* – procura a integração e a participação das populações e define o tipo de intervenção territorial; a *Ação* – promove a autonomia individual e coletiva; a *Mudança* – transforma as atitudes e as relações individuais e coletivas com vista à sua melhoria; e por fim, os *Conteúdos* – valorizam a criatividade e

incentivam a produção, a criação e a fruição culturais (Bento, 2005). Já para Peres (2005), a animação sociocultural é encarada como “estratégia política, educativa e cultural de emancipação individual e coletiva” (p. 79). Nesta sequência é defendida uma prática aberta à participação individual e social, que implica o envolvimento do indivíduo, no contexto comunitário, como elemento participativo do seu próprio conhecimento. Por este mesmo motivo, e procurando a coesão social, é crucial que se combatam todas as formas de exclusão, até porque as potencialidades da animação sociocultural “passarão não só pela afirmação de cada pessoa como destinatário, mas também como agente da reconstrução social” (p. 84). Para o mesmo autor, os principais desafios da animação passam por: i) desenvolver uma cultura profissional de união e reflexão sobre o trabalho realizado com as pessoas de diferentes gerações, partilhando saberes e práticas; ii) sensibilizar a sociedade para os problemas da animação e benefícios das suas práticas; iii) fomentar mudanças qualitativas nas políticas socioculturais, em prol da revitalização das cidades e aldeias; iv) superar as rotinas a partir de processos energéticos, envolvendo todas as gerações e revalorizando culturas; v) investir nas Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas potenciadoras da animação; vi) reconsiderar a visão estratégica da animação e da formação dos animadores no nosso país.

Mais visões poderiam aqui ser discutidas e merecedoras da nossa atenção, contudo fica clara a ideia de que a animação sociocultural é mais do que uma forma de “ocupar” o tempo livre, é a “arte de viver” e de se produzirem sentidos (Garcia, 2004). Se durante décadas a escola e o trabalho foram formas de controlar os indivíduos, a animação, “enquanto potencial instrumento de transformação social” (Canário, 1999, p. 78), tem como fim último a autonomia dos sujeitos e a mobilização coletiva. Todavia, é necessário ter presente que a animação sociocultural tanto permite a orientação para a autonomia, como está orientada para o controlo.

Ainda no campo das práticas educativas, mas passando à diversidade de instituições, sabe-se que os sistemas escolares nacionais conferiram à escola o “monopólio educativo”, sendo aqui que a Educação de Adultos contribuiu para o reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida. A expressão “escola paralela” começa a ganhar notoriedade e perde sentido a divisão entre instituições educativas e instituições não-educativas (Canário, 1999). Compreende-se, então, que todas as instituições são importantes para a aprendizagem e formação dos indivíduos, até porque as relações que se estabelecem são um meio para o desenvolvimento da própria pessoa. Com a Educação de Adultos, surge a ideia de que as pessoas aprendem em diversos contextos, o que veio ajudar a relativizar o papel da escola na educação dos indivíduos. Neste sentido, a escola deixa de ser, exclusivamente, a única instituição que promove a aprendizagem e que educa (Canário, 1999). Podemos, desta forma,

admitir que o desenvolvimento local e a animação sociocultural são dinâmicas que assumem uma grande relação com o campo da educação não formal, uma vez que colocaram “em evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formalizados e/ou não deliberados. Esta contribuição para a «visibilidade» desta parte imersa do icebergue é essencial para o questionamento da hegemonia e omnipresença da forma escolar” (Canário, 1999, p. 16). Depreende-se, portanto, que as práticas educativas não formais contribuíram para o alargamento do potencial formativo, que extrapola a instituição escolar.

Por último, a Educação de Adultos coloca à tona a discussão da figura do educador ou formador, designadamente, o seu reconhecimento como ator social que intervém direta e ativamente nos processos educativos. Reconhece-se que o seu ofício corresponde a uma diversidade de tarefas e, por isso, pode ser designado de diferentes formas (instrutor, professor, monitor, animador). A própria Educação de Adultos vem pôr fim à imagem do professor como o único educador profissional (Canário, 1999).

Como vimos, as práticas educativas dirigidas a adultos são inúmeras e, talvez por essa razão, se verifique uma “flutuação” terminológica e oposição entre os conceitos “educação de adultos” e “formação de adultos”. Ao tentarmos distinguir os dois conceitos, percebemos que ambos podem ser descritos em sentido estrito e lato. Atendendo ao pensamento de Canário (1999), a educação em sentido estrito diz respeito ao ensino ligado à escola, enquanto em sentido lato à “totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo de toda a vida” (p. 33), ou seja, à educação formal, não formal e informal. Por sua vez, a formação em sentido estrito liga-se à formação profissional e em sentido lato aos processos de construção da própria pessoa: heteroformação, ecoformação e autoformação – teoria tripolar defendida por Gaston Pineau (2010). Já para Josso (2008), a educação refere-se a determinados períodos de tempo e a formação é para toda a vida. A educação é, por isso, o ato de educar, visando o desenvolvimento do homem nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade, ao passo que a formação é o ato de formar ou de ser formado. No campo da Educação de Adultos, quando falamos em educação e formação no sentido mais amplo referimo-nos ao mesmo, uma vez que ambos os conceitos dizem respeito a processos de aprendizagem que ocorrem em todos os tempos e espaços de vida (Canário, 1999).

Referente ao domínio científico e teórico, em primeira instância, é pertinente reforçar a ideia de que este surge, inevitavelmente, ligado ao campo das práticas, tendo em conta que sempre se teorizou sobre as práticas e, por isso, não há uma efetiva separação entre teoria e prática (Dewey, cit. in Finger & Asún, 2003). Além do mais, tal como aprofundado por Argyris e Schon (cit. in Finger & Asún, 2003), a aprendizagem acontece por meio da reflexão sobre a teoria-na-

ação. Por esta razão, podemos dizer que este segundo domínio se funde no pragmatismo, uma vez que se acredita que é através da valorização da prática que se resolvem os problemas, isto é, refletimos e aprendemos a partir da experiência e por tentativa-erro: “os humanos têm a capacidade de moldar, cada vez melhor, o ambiente, de acordo com as suas necessidades, em parte porque têm a capacidade de aprender com os seus erros” (Dewey, cit. in Finger & Asún, 2003, p. 37). Para além de ligado à prática, o presente domínio surge após a Segunda Guerra Mundial e associa-se ao campo da educação popular. A Educação de Adultos filia-se, assim, nas dinâmicas de educação popular, tendo por base a educação como processo de socialização. Ivan Illich foi um dos autores que impulsionou, no século XX, o aceso debate em torno da “crise da escola”. Os seus ideais ganharam destaque a partir dos anos setenta, pese embora tenham sido censurados por não se fazerem acompanhar por uma argumentação científica (Canário, 2005).

Para Illich, as escolas eram vistas como males necessários, havendo, por isso, a passagem de uma escola de promessas para uma escola de incertezas (Canário, 2005). Contrariamente ao que era suposto, as instituições criavam necessidades e insegurança nos sujeitos – *princípio da contraprodutividade* – e, rapidamente se chega à conclusão que, quanto mais a sociedade é escolarizada, mais os indivíduos se sentem inferiorizados e incapazes de aprender e de acreditar que podem resolver os problemas autonomamente (Canário, 2005). Illich acreditava que quando “as funções passam a ser monopolizadas pelas instituições, assim se degradam as relações sociais e a própria vida, [...] as instituições criam as necessidades e controlam a sua satisfação e, ao fazê-lo, transformam o ser humano e a sua criatividade em objetos” (Finger & Asún, 2003, p. 20). No fundo, o *processo de institucionalização* não permitia a “convivencialidade”, isto é, assolava as relações conviviais entre os seres humanos, pois as pessoas eram, cada vez mais, dependentes de objetos e menos dependentes das suas capacidades inatas (Finger & Asún, 2003). Critica, também, os professores/técnicos por agirem como detentores do saber, decidindo quem tem ou não capacidade para aprender, assim como quem deve ou não ser certificado. Os alunos são vistos como meros objetos (consumidores do conhecimento) e a educação encarada como um serviço mercantilizado: algo que se compra às escolas e aos professores e algo que se vende às famílias e aos alunos. De forma geral, era a escola quem controlava o conhecimento e definia os saberes válidos, desvalorizando por completo saberes experienciais (Canário, 2005). Todas estas críticas reforçam o *princípio da contraprodutividade* teorizado por Illich, uma vez que a “contraprodutividade é um mecanismo que transforma um processo fundamentalmente bom [...] num processo profundamente negativo” (Finger & Asún, 2003, p. 21). Por outras palavras, assim que o processo de institucionalização atinge um determinado limiar, os efeitos passam a

ser contraprodutivos: as pessoas tornam-se menos autônomas, conscientes e criativas e, por isso, mais mecanizadas e controladas (Finger & Asún, 2003).

Adotando claramente uma postura anti-institucional, Illich diz-nos que há outras formas de aprender, como as redes de aprendizagem, a convivência entre as pessoas, as experiências e as relações que vão sendo estabelecidas. A educação passa, portanto, a ser vista como um processo de socialização. Segundo a filosofia deste autor sobre a Educação de Adultos, devem ser tidos em conta quatro grupos de oposições: aprendizagem, por oposição a escolarização; convivialidade, por oposição a manipulação; responsabilização, por oposição a desresponsabilização; e participação, por oposição a controlo (Canário, 2005; Finger & Asún, 2003). Neste sentido, e segundo Finger & Asún (2003), Illich propôs a construção de uma sociedade apoiada em valores e atitudes distintas e o desenvolvimento de uma consciência do paradigma do desenvolvimento industrial moderno, que tem perpetuado a destruição do ambiente, a competição e o desperdício. Propôs, ainda, uma educação alternativa, na qual a aprendizagem não acontece unicamente por via da escolarização e as pessoas aprendem para além da educação formal e fora dos muros da escola. Esta educação alternativa passa, precisamente, pela Educação de Adultos, tendo em conta que na “educação de adultos, o conhecimento é criado *pelas* pessoas, não *para* as pessoas” (p. 22) e são as próprias pessoas que sabem o que querem e precisam de aprender, sem quem a sociedade ou as instituições decidam o que estas precisam de saber. Todavia, as reflexões de Illich, no campo da Educação de Adultos, percorreram caminhos divergentes e a nova relação entre os seres humanos e o ambiente foi rapidamente esquecida e ultrapassada pelos domínios da economia competitiva. Embora a escola não seja “a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade” (Illich, 1985, p. 60), a verdade é que tem escravizado a própria aprendizagem na medida em que tem tornado a educação como uma mercadoria económica. Por esta razão, Illich (1985) acredita que cada um é responsável pela sua desescolarização e por se libertar do consumo progressivo.

Em última instância, e analisando a Educação de Adultos numa dimensão de orientações políticas, é importante distinguir duas perspetivas, que facilmente podem ser vistas como semelhantes, mas que diferem nos valores e pressupostos: Educação Permanente e Aprendizagem ao Longa da Vida. A primeira perspetiva teve origem nos anos setenta, pela UNESCO, e reconhece não só a qualificação técnica, como o desenvolvimento integral da pessoa. Como nos dizem Finger & Asún (2003), “a educação permanente é um meio para a humanização do desenvolvimento” (p. 31). Emergiu num contexto de rutura com o modelo escolar, assente em três pressupostos educativos: a *continuidade*, a *diversidade* e a *globalidade*

(Canário, 2001). Reforçando alguns dos seus valores, podemos dizer que para a Educação Permanente a educação é *para todos e está em todo lado*, incluindo atividades educativas formais, não formais e informais. O mais importante é o *processo* de aprendizagem, sendo a *vida* e a *experiência* o princípio fundamental da aprendizagem (Finger & Asún, 2003). Surge alicerçada aos ideais da educação popular e funde-se nos pensamentos de Paulo Freire e Ivan Illich, contudo do ponto de vista prático afasta-se devido à própria centralização das orientações políticas. Neste sentido, várias são as críticas apontadas à Educação Permanente, pois como movimento político e ideológico que se opôs à educação tradicional, apenas contrabalançou os problemas desta educação (Finger & Asún, 2003). Para Canário (2001), permaneceu uma concepção redutora desta perspectiva, uma vez que se restringiu ao período pós-escolar, isto é, a uma educação de segunda oportunidade. Além disso, o processo de formação permanente passou a significar a perpetuação da escola, resultando na desvalorização dos saberes experiências, adquiridos fora do contexto escolar. Compreendemos, deste modo, que a Educação Permanente é um retrocesso relativamente à perspectiva mais antropológica de Ivan Illich, no entanto “conferiu à educação de adultos uma identidade política – e mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional –, ao mesmo tempo que a tornava parte de um movimento humanizante global” (Finger & Asún, 2003, p. 34).

Já a segunda perspectiva teve origem no ano de 1995, no âmbito da União Europeia, e refere-se, essencialmente, à competitividade e ao desenvolvimento de competências (lógica de emprego). Surge ligada aos princípios mercantilistas, rejeitando, por isso, os princípios humanistas. Se a Educação Permanente fala em pessoas e vê a educação como um direito, a Aprendizagem ao Longo da Vida fala em indivíduos e vê a educação como um direito e um dever, baseando-se “no pressuposto da responsabilização individual” (Cavaco, 2009, p. 20). Com base em Canário (2001), a transição da primeira perspectiva – Educação Permanente – para a segunda – Aprendizagem ao Longo da Vida – “representa uma rutura e não uma continuidade, [...] e só é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afetaram a economia, o trabalho e a formação” (p. 195). Dito de outra forma, este processo, designado de “globalização”, conduziu a uma transferência de poder para os grandes grupos económicos, como o Banco Mundial, a OCDE e o FMI. Passou nitidamente a assistir-se a uma crescente “monetarização” da vida quotidiana. Esta mudança é igualmente argumentada por Finger & Asún (2003), quando referem que o desenvolvimento industrial trouxe consigo o “turbocapitalismo”, fragilizando o papel da Educação de Adultos: cria-se a ilusão de que o mercado pode ser o motor do desenvolvimento, quando este desenvolvimento já não é “humanizável” e apenas impulsionou tendências económicas destrutivas.

No mesmo sentido, também Jarvis (2000) reforça o poder da globalização na mudança de ênfase da Educação de Adultos para a aprendizagem permanente, poder esse sustentando por forças económicas e tecnológicas criadas em países capitalistas. Segundo o autor, a globalização alimentou a ideia de que o conhecimento é uma *mercadoria negociável*, podendo ser “empacotado e comercializado mundialmente” (p. 36). O mercado torna-se global e as empresas multinacionais que investem no desenvolvimento do seu próprio conhecimento e na produção de meios de transmissão, contribuem para que essa transmissão produza um sistema de executantes, cada vez menos emancipatórios. Por sua vez, Lima (2004) critica a adaptação ou submissão da educação aos *imperativos* da economia.

Atualmente, as políticas públicas baseiam-se na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, uma vez que para fazer frente à economia e à expansão do mercado crê-se que é fundamental tornar os indivíduos mais competentes e, por sua vez, mais competitivos. Ao invés de promover a transformação, a Aprendizagem ao Longo da Vida é responsável pela adaptação e pelo crescente individualismo (Cavaco, 2009), substituindo-se “o discurso emancipatório do «bem comum» e o modelo politicamente inspirado do bem-estar coletivo por um discurso sobre a autorrealização individual e a racionalidade do mercado” (Finger & Asún, 2003, p. 118). Cada vez mais instrumentalizada e privatizada, a Educação de Adultos passa a ser, simplesmente, um produto da sociedade, submersa nas pressões competitivas do mercado.

Face a esta problemática e a uma sociedade cada vez mais capitalista, parece-nos significativo debater sobre os modelos de educação de pessoas adultas que Sanz Fernández (2008) nos apresenta. Nos anos setenta e oitenta, caminhava-se em direção a uma sociedade da aprendizagem permanente onde o referente passou a ser a vida e a aprendizagem, ao invés da escola e da formação. Todavia, é de alertar que Paulo Freire e Ivan Illich já antes tinham chamado a atenção para esta realidade. Para além destes horizontes que se abriram à Educação de Adultos, “reconhece-se que [...] o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo” (p. 74).

Em pleno século XXI, a aprendizagem de pessoas adultas tem atingido um desenvolvimento exponencial, podendo ser identificados três modelos educativos (Sanz Fernández, 2006; 2008): i) *modelo recetivo alfabetizador* – aprendizagem a partir do uso dos códigos de leitura, que dá preferência ao ensinar a receber. O educador de adultos é visto como uma figura dominante que ensina pela autoridade e detém o saber especializado; ii) *modelo dialógico social* – importância de competências sociais, que levam as pessoas a dialogar e a interagir, face a um conjunto de situações da vida real. O educador de adultos é visto como o animador que desperta potencialidades de aprendizagem; iii) *modelo económico produtivo* –

participação da população ativa no setor produtivo, sendo a finalidade da aprendizagem meramente económica. O educador de adultos assume o papel de gestor de recursos humanos. Estes três modelos, entendidos de forma individual, levam à simplificação das necessidades. É preciso ter presente que para compreendermos o fenómeno da formação, da educação e da aprendizagem de pessoas adultas não podemos partir de visões simplistas, mas sim “construir uma interação fluida entre os distintos modelos e uma confiança mútua no valor que tem cada um deles” (Sanz Fernández, 2008, p. 95).

Tendo em conta a multiplicidade de práticas de educação de adultos e a própria complexidade da sociedade, não se torna possível categorizar a realidade em três áreas isoladas, até porque cada modelo revela finalidades exclusivas e facilmente criticáveis. É fundamental desconstruir e interpretar a realidade e admitir a comunicação entre os três modelos teóricos (Sanz Fernández, 2006). Contudo, será possível viver numa sociedade em que o lucro não é o princípio primordial? Será possível compatibilizar o lucro de uma minoria com o bem-estar social? Sabe-se que as competências exigidas para trabalhar são cada vez mais complexas e que a sociedade vê a inteligência e o conhecimento como recursos prioritários. Sem dúvida, que “o trabalho é o meio através do qual se adquirem os recursos para viver” (Sanz Fernández, 2008) e que sem produtividade não existe sociedade. Todavia, seria importante que prevalecesse “um fazer ético que regule a paixão e a compaixão humanas, assuma o sentimento e o consentimento no que produzimos” (Sanz Fernández, 2008, pp. 94-95) e um equilíbrio entre a competitividade e a cooperação, de forma a criar processos de aprendizagem mais interativos entre potencialidades e necessidades. Importa esclarecer que segundo a visão de Paulo Freire e Ivan Illich, a comunicação entre os três modelos teóricos não se torna possível, pelo facto de cada um deter objetivos distintos. O *modelo dialógico social* é, efetivamente, o modelo que mais se aproxima da desescolarização proposta por Illich e da educação problematizadora tão defendida por Freire (1977). No fundo, tratam-se de propostas alternativas ao saber especializado e ao desenvolvimento económico, não sendo possível uma verdadeira articulação entre os três modelos.

Para além desta análise, e com base em Finger & Asún (2003), parece-nos fundamental abordar as três perspetivas teóricas que marcaram as tradições intelectuais e teóricas da Educação de Adultos, nomeadamente o pragmatismo, o humanismo e o Marxismo.

Começando pelo pragmatismo, este encontra a sua origem na América e é a base intelectual da Educação de Adultos. Na sua essência, o pragmatismo caracteriza-se pela valorização da prática e pela aprendizagem através da ação. John Dewey foi o fundador da aprendizagem experiencial e segundo o mesmo aprendemos com a experiência e construímos

sobre essa aprendizagem. Na verdade, como dito outrora, não existe “separação entre teoria e prática, espírito e realidade, razão e prática. A plasticidade e o desenvolvimento são sempre simultâneos” (p. 37). Assim, o ciclo da aprendizagem acontece por meio da *observação*, *experiência*, *ação* e *reflexão*, sendo um modo de resolver problemas. Para Dewey, o papel da educação é garantir que todos os indivíduos têm a mesma oportunidade de ter experiências e atribuir-lhes significados, assim como aprender com essas mesmas experiências. Além disso, a educação deve contribuir para que todos os sujeitos participem ativamente nos processos de mudança através do aprender-fazer. A relação que se cria com os outros e com o meio é essencial para a aprendizagem individual e, por isso, o desenvolvimento e o crescimento acontecem quando se estabelece relação com a comunidade. Indo ao encontro do pensamento da Educação de Adultos, Dewey defende que “a educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” (p. 40). Eduard Lindeman, embora partilhando da mesma filosofia que Dewey, defende que a aprendizagem se situa num contexto mais social e que a Educação de Adultos ocorre em relação com *situações* concretas. No fundo, na aprendizagem o que mais importa não é aquilo que as pessoas aprendem, mas se estão verdadeiramente a aprender.

A segunda versão do pragmatismo diz respeito ao interacionismo simbólico, que explica o confronto entre o *self* e o ambiente, ou seja, a interação com os outros e com o contexto. Assim, parte-se do princípio que o *self* é influenciado pelo que “sou” e pelos “outros” e que cada um é, ao mesmo tempo, um indivíduo e um ser social. Peter Jarvis foi um dos autores que se dedicou a explicar o modelo de aprendizagem do adulto, aprendizagem essa que ocorre num contexto simbólico. Jarvis acrescenta que o autodesenvolvimento da identidade acontece quando refletimos acerca do *feedback* que recebemos da interação. Aqui o ciclo de aprendizagem é um meio de construção do *self*.

Pese embora os contributos da educação de adultos pragmatista tenham sido cruciais para a construção e interpretação do campo da Educação de Adultos, a verdade é que algumas críticas devem ser discutidas. Uma das críticas diz respeito à falta de problematização do paralelismo entre o desenvolvimento individual e societal e entre as instituições e as estruturas sociais. No fundo, nenhum dos teóricos desenvolveu uma teoria da aprendizagem do adulto como mudança social, mas sim apenas um discurso sobre a aprendizagem no adulto na resolução de problemas.

O humanismo surge como a segunda perspetiva teórica e defende que o sujeito é o centro da ação educativa. Os seus ideais são fundamentados na psicologia humanista, tendo como principal pensador Carl Rogers. Atendendo ao pensamento de Rogers, o primeiro pressuposto liga-se à “conceção de que o ser humano é ativo e livre” (p. 63), o segundo à “perspetiva de que

os seres humanos têm um impulso interior [...] para o autodesenvolvimento” (p. 63) e o terceiro à “ideia de que a ativação deste potencial [...] depende fortemente do ambiente” (p. 63). Quer isto dizer que, cada indivíduo é responsável pelo potencial do seu desenvolvimento, no entanto este crescimento acontece mais facilmente num ambiente favorável. Neste sentido, a educação de adultos humanista tem como fim “facilitar o processo de aprendizagem” (p. 64), sendo o formador de adultos visto como um “facilitador”. Isto é, alguém que potencia as condições para o autodesenvolvimento. É certo que o ambiente, simultaneamente, pode ter um papel facilitador como redutor da aprendizagem.

A andragogia é outro conceito estudado no humanismo, uma vez que, contrariamente ao ensino, é vista como a arte de ensinar os adultos. Numa relação distinta da pedagogia, a andragogia vê o aprendente como independente, os saberes advêm das próprias necessidades, a experiência é o pilar da aprendizagem, a motivação é intrínseca ao aprendente, a aprendizagem surge da necessidade de autorrealização e o conteúdo de aprendizagem deriva dos problemas da vida e das experiências individuais. Esta questão é igualmente discutida por Canário (1999), que começa por contextualizar o surgimento do conceito. Segundo o autor, a andragogia remonta à década de sessenta e surgiu devido à “rápida expansão e diversificação da oferta educativa dirigida a adultos e [...] pela procura sistemática das teorias e dos procedimentos mais [...] adequados a esta nova população alvo” (p. 131). Malcolm Knowles foi o primeiro autor a apropriar-se do novo termo, caracterizando a andragogia como a “nova arte de formação”, capaz de “superar a situação de os adultos serem educados «como se fossem crianças»” (1990, cit. in Canário, p. 132). Na andragogia, o adulto aprende aquilo que quer e que considera mais útil, sendo as aprendizagens orientadas para a resolução de problemas. No fundo, a andragogia contribuiu para a apresentação de práticas de educação alternativas à forma escolar tradicional. Reforça-se, contudo, que a formação de jovens e adultos não é inteiramente oposta, apenas ocorre em contextos organizacionais distintos, pois “cada um é, ao mesmo tempo, objeto de socialização, sujeito da sua própria socialização, agente de socialização para os outros” (Lesne & Minvielle, 1990, cit. in Canário, 1999, p. 136). Ainda com base em Canário (1999), se num primeiro momento a andragogia era conotada positivamente e a pedagogia negativamente, no sentido em que só se ensinava o que convinha às crianças e jovens, a experiência no campo da Educação de Adultos tem procurado a mudança de uma perspetiva de *disjunção* para uma perspetiva de *síntese*, entre as duas práticas. Desta forma, partindo do pressuposto que a educação é um processo de autoformação e todas as experiências são válidas e fundamentais, a principal contribuição da andragogia é “encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar”

(p. 135). Quer isto dizer, que mais do que intensificar as diferenças que possam existir entre os dois modelos pedagógicos, é importante que os princípios da andragogia comecem a ser aplicados na pedagogia. É, ainda, importante que ambos os modelos reconheçam os seus limites e trabalhem na ótica da melhoria e da criação de significados.

Tecem-se também aqui críticas que merecem a nossa reflexão. Em primeiro lugar, e voltando a Finger & Asún (2003), o facto de o humanismo se centrar na pessoa incorre no risco de se tornar num processo demasiado individualista. Em segundo lugar, é preciso ter em conta que, por si só, dificilmente a facilitação e a aprendizagem autodirigida levam à autorrealização. Por último, acredita-se que os sujeitos auto-realizados contribuem para uma sociedade melhor e que, por sua vez, um ambiente favorável conduz à autorrealização. Foi, talvez, esta ingenuidade sociológica que nos levou à maior fragilidade do humanismo.

Ainda segundo Finger & Asún (2003), a terceira escola do pensamento da Educação de Adultos diz respeito ao Marxismo, que inspirou célebres autores como Paulo Freire e Ivan Illich. Na sua relação com a educação, o Marxismo propõe a transformação social, a partir da luta de classes. A partir daqui conclui-se que a educação é um instrumento que reproduz desigualdades ou colabora para a emancipação, ajudando na luta contra as forças opressoras através da análise crítica. Nesta questão, o filósofo e educador brasileiro Paulo Freire estruturou o seu pensamento em torno de uma pedagogia para a libertação, que critica a educação bancária e defende a educação problematizadora. Paulo Freire, ao defender a *conscientização* veio chamar a atenção para a intervenção crítica na realidade, procurando libertar a consciência oprimida. No fundo, a *conscientização* é um processo cultural transformador e libertador, que leva os indivíduos a mudarem a sua ação no mundo, “a tornarem-se conscientes da sua opressão cultural interiorizada” (p. 79). Este processo de emancipação tinha como objetivo que os sujeitos tomassem consciência das injustiças sociais e atuassem de forma a modificar a situação, não só refletir mas atuar sobretudo sobre as desigualdades. Aqui, o formador é mais do que um facilitador, é um animador que se compromete com as causas das pessoas.

Uma outra abordagem prática da mudança social, infundida no Marxismo, é a Investigação-Ação Participativa (IAP), que se desenvolveu no final da década de setenta e início da década de oitenta. Mais do que tornar os indivíduos conscientes da sua opressão, a IAP pretende que os sujeitos compreendam as consequências da destruição do seu conhecimento endógeno, recuperem esse conhecimento e assumam o controlo do seu desenvolvimento. Por esta razão se afirma que a IAP vai mais longe que Freire, no sentido “em que analisa a questão epistemológica da produção e da apropriação do conhecimento” (p. 84). Para a IAP, o subdesenvolvimento não é consequência da opressão, mas um problema da marginalização do

conhecimento endógeno, não deixando de ser também uma forma de opressão. De modo a recuperar o conhecimento endógeno e a torná-lo num suporte de desenvolvimento, com base em Hall (1978 cit. in Finger & Asún, 2003), a IAP: inclui grupos de pessoas sem poder; pressupõe a participação ativa de toda a comunidade na resolução de problemas; e tem como principal finalidade a transformação da realidade social e a melhoria das condições de vida de todos. Importa clarificar, que a IAP não se opõe à modernização, mas procura, antes, que os indivíduos controlem o seu próprio desenvolvimento e que o dirijam à escala local, isto é, são os sujeitos que constroem as suas “soluções”, segundo um processo de aprendizagem coletivo e sem a necessidade de um facilitador externo.

Sucintamente, a IAP critica profundamente o desenvolvimento e defende uma forma de alternativa ao desenvolvimento a uma escala local; apresenta uma dimensão epistemológica, no sentido em que considera o conhecimento endógeno como um processo social; encontra-se mais contextualizada, na medida em que relaciona a aprendizagem a problemas particulares da comunidade; e reflete sobre as ferramentas e a tecnologia, argumentando que tanto podem ser benéficas como contraproduativas à aprendizagem, aproximando-se da conceção de Illich. Ainda que a IAP seja, provavelmente, a abordagem que mais se aproxima dos fundamentos e da origem da Educação de Adultos, a verdade é que não critica suficientemente o processo de desenvolvimento industrial para recuperar os esforços do desenvolvimento local, pois existem problemas locais que são de origem global e que, por essa razão, não é possível encontrar soluções. Além disso, a IAP acredita que o conhecimento endógeno pode ser recuperado e levar a um desenvolvimento autossustentável. Esta conjuntura pode, efetivamente, resultar em sociedades que não se encontram totalmente destruídas e oprimidas, mas não em sociedades altamente industrializadas. Contudo, os autores acreditam que “aprender a nossa saída” pode passar por aqui.

Perante a conjuntura social, económica e política que ao longo do tempo tem sofrido altos e baixos, Finger (2008) propôs quatro cenários possíveis em relação ao futuro da Educação de Adultos: *cenário da escola empresarial* – desenvolvimento de escolas empresariais, com uma forte aposta na formação contínua e em fundamentos teóricos sólidos; *cenário dos grupos de risco* – grupos de risco do turbocapitalismo, inadaptáveis ao acelerado desenvolvimento industrial, sendo da responsabilidade da Educação de Adultos “capacitar” e “reparar” estes grupos para manter em funcionamento o turbocapitalismo; *cenário da sociedade do lazer* – educação privatizada, onde os sujeitos se educam. Reconhece-se que algumas atividades de lazer – decoração de interiores, pintura em seda ou alimentação *gourmet* – poderiam apenas incluir grupos privilegiados, o que contribuiria para a “guetização” e isolamento do campo da

Educação de Adultos; e *cenário da responsabilidade ecológica social* – democracia participativa, retoma da responsabilidade pelos cidadãos e construção e capacitação de comunidades, com vista à mudança social. A Educação de Adultos terá de “aprender a sua saída” e lutar por alternativas ao turbocapitalismo, que, aos poucos, tem colaborado para o isolamento e marginalização de determinados grupos sociais. Na visão do autor:

“Não podemos simplesmente voltar aos movimentos operários dos anos 20 e 30 e reativá-los para ter uma perspectiva da responsabilidade social [...] Já não vivemos no mesmo contexto. Temos desafios culturais e ecológicos a que é preciso dar resposta. É preciso adaptar a responsabilidade social a esses novos desafios da sociedade. Mas se a educação de adultos tem um futuro, será através dela que o conseguirá” (p. 30).

2. Princípios Orientadores da Educação de Adultos

Depois de aprofundarmos a emergência do campo da Educação de Adultos, parece-nos relevante sistematizar, clarificar e refletir sobre os princípios que orientam o próprio campo, articulando com o pensamento de autores de referência. Com base em Nóvoa (2010), podem ser apontados seis princípios que servem de suporte a qualquer projeto de formação de adultos:

O primeiro princípio tem que ver com o facto de o adulto ser portador de uma história de vida, sendo importante refletir sobre a forma como as suas experiências vivenciais e os contextos sociais, culturais e institucionais influenciam o modo como se forma. Para Josso (2010), o “ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação” (pp. 78-79). Para que tal aconteça, o sujeito tem necessariamente de se tornar consciente do seu processo de formação. Por consequência, o segundo princípio diz-nos que a formação é um processo de transformação individual, baseado no saber-saber, saber-fazer e saber-ser. Neste processo é importante que haja uma efetiva implicação do sujeito em formação e que se assegure uma autoformação participada.

No terceiro princípio defende-se que a formação também é um processo de mudança institucional, que só será atingido caso: haja uma verdadeira implicação por parte das instituições em todas as fases do projeto (conceção, implementação e avaliação); se constitua um contrato de formação entre a equipa de formação, formandos e instituições, de forma a definir-se o contributo de cada uma das partes implicadas; se desenvolva uma estratégia de formação em alternância entre o “aprender” e o “fazer”; se encare a formação como atuante das dinâmicas institucionais; e o projeto de formação assuma uma dimensão social.

O quarto princípio baseia-se na forma como a formação é perspectivada, devendo ser vista como um meio para resolver problemas e como “produção” – e não “consumo” – do saber. Para que a formação não se cinja em ensinar conteúdos, é preciso que se desenvolva uma formação-ação (reflexão e intervenção sobre o saber), formação-investigação (desenvolvimento de um projeto de investigação) e formação-inovação (formação implicada num processo de mudança e resolução de problemas).

No quinto princípio, a formação só ganha sentido quando visa a mobilização das aprendizagens alcançadas durante o processo formativo, e não a acumulação de conhecimento e competências. Por último, o sexto princípio reforça a capacidade de o homem ultrapassar situações e aquilo “que consegue fazer com que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 2010, p. 187).

Tendo por base as conceções acima discutidas, surge a necessidade de aprofundar a ideia de o homem ser produtor de saberes e responsável pelo seu processo de aprendizagem. Neste sentido, destacamos os ideais de Ivan Illich, que desde cedo apoiou o desenvolvimento de uma sociedade convivencial, como uma outra possibilidade à perspetiva hegemónica. Para Illich (1973), a sociedade convivencial é aquela “em que o homem controla a ferramenta” (p. 11), e não a ferramenta que controla ou domina o homem. Logo, a convivencialidade é o contrário de produtividade. O ser humano vive de bens e serviços, no entanto também vive de liberdade para moldar os serviços ou os objetos às suas necessidades, capacidades e interesses, pois sem essa liberdade torna-se apenas num consumidor-usuário. Assim sendo, a convivencialidade é o oposto da produtividade industrial, pois é reflexo da participação de cada um na vida social e sinónimo de liberdade individual. Pegando nas palavras do autor, uma sociedade convivencial “é uma sociedade que oferece ao homem a possibilidade de exercer uma ação mais autónoma e mais criativa, com auxílio das ferramentas menos controláveis pelos outros” (p. 37), o que significa que uma sociedade convivencial é uma alternativa à sociedade moderna que cria maior dependência e exploração. Importa clarificar que numa sociedade convivencial há espaço para a escola, não há espaço para um sistema escolar que rejeita a liberdade individual e que se alicerça na segregação. Tendo em conta as considerações de Illich, fica claro que a própria sociedade tem caminhado para um beco sem saída, onde a autonomia dá lugar a necessidades, dependência e insegurança:

“Na fase avançada da produção em massa, uma sociedade produz a sua própria destruição. Desnaturaliza-se a natureza: o homem desenraizado, centrado na sua criatividade, fica fechado na concha individual. A coletividade passa a orientar-se segundo um jogo combinado de uma exacerbada polarização e de uma extrema especialização. [...] O monopólio do modo de produção industrial transforma os homens em matéria-prima elaborada da ferramenta. [...] a degradação da

natureza, a destruição dos laços sociais e a desintegração do homem nunca poderão servir ao povo” (Illich, 1973, p. 9).

Ora, se por um lado os sujeitos são produtores de saberes, por outro são também responsáveis pelo seu processo de formação – autoformação –, a partir da apropriação de experiências. A teoria tripolar de Gaston Pineau (2001, cit. in Cabrito, 2009), explica que aprendemos em heteroformação (importância dos outros na nossa educação e vice-versa), em ecoformação (a educação relaciona-se com os contextos de vida, sendo a nossa formação influenciada por estes contextos) e em autoformação (capacidade de nos apropriarmos e de nos autoformar). Por outras palavras, persiste uma aprendizagem com o eu, com o outro e com o contexto. Na verdade, a aprendizagem inclui experiências intelectuais, reflexivas e práticas e, por isso, a “formação só acontece se for vivida, experienciada e refletida” (Cabrito, 2009, p. 14). Para Pineau (2010), a autoformação leva os indivíduos a reordenar os diferentes momentos de vida e a construir um tempo próprio, ou seja, é precisamente a regulação da historicidade pessoal que unifica e dá consistência ao processo formativo. Na autoformação, o indivíduo torna-se, simultaneamente, sujeito e objeto de formação, sendo esta dupla apropriação do poder de formação que aumenta a capacidade de autonomia, emancipação e reflexão. Para o autor, o processo de formação é “um processo permanente, dialético e multiforme” (p. 116), que depende da ação dos outros, do meio e do eu.

Como educador, filósofo da educação e humanista, Paulo Freire foi, igualmente, defensor de uma educação para a libertação e não para a domesticação. Para Freire (1977), é a partir da problematização do mundo e da análise crítica da prática que o sujeito se apropria da sua realidade e se transforma. Mais do que simplesmente existir, o ser humano é “capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (Freire, 2007, p. 78) e, por isso, é responsável pela sua aprendizagem. No entanto, estas capacidades são constantemente postas em causa pelas sociedades massificadas, que procuram controlar e automatizar o comportamento dos indivíduos, reforçando o “nós pensamos” em vez do “eu penso” (Freire, 2007). Na mesma ordem de ideias de Rui Canário (1999; 2005; 2007), Ivan Illich (1985) e Marie-Christine Josso (2008; 2010), também para Freire (1997), os saberes e as experiências que cada um traz consigo são fundamentais para a construção da própria pessoa, até porque as experiências informais estão repletas de significado e potencialidades, muitas vezes ocultas, que ganham maior sentido quando partilhadas e revalorizadas. Na realidade, seria muito difícil o ser humano desligar-se da sua historicidade e dos seus contextos, pois ainda que sejamos seres *condicionados*, não somos *determinados*. Paulo Freire (1997) acredita que a aprendizagem é, sem dúvida, uma aventura criadora e que não “haveria criatividade sem a

curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (p. 35).

Para concluir, podemos dizer que são estes os seis princípios que estão na base do campo da Educação de Adultos, um campo diverso, mutável e complexo. A fundamentação teórica dos autores referenciados cruza-se pelo facto de todos apelarem a uma educação humanista, que coloca o sujeito no centro do processo de aprendizagem, influenciado pelo contexto e pela ação dos outros. Tal como Freire (1997) afirma, o ser humano tornou-se “uma Presença do mundo, com o mundo e com os outros. Presença que [...] intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha” (p. 20). Diferentemente dos valores transmitidos pelas forças hegemónicas, os autores apelam a uma educação crítica e revolucionária, que liberta os indivíduos e os torna mais conscientes, responsáveis pelas suas ações e despertados para a mudança da realidade. É essencial compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que, talvez por esse facto, para as forças dominantes “a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades” (Freire, 1997, p. 111). Se por um lado, a educação tende a reproduzir as lógicas dominantes, por outro também tem procurado apresentar alternativas.

3. Modalidades Educativas: Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal

Efetivamente, a escola é considerada uma das instituições pedagógicas mais importantes da sociedade. Contudo, a educação acontece para além dos muros da escola e grande parte das aprendizagens dos indivíduos decorrem fora do contexto escolar. Neste sentido, salientam-se três modalidades educativas, diferenciadas mas complementares: educação formal, não formal e informal.

Tendo em conta a dinâmica da instituição onde decorreu o estágio e os seus fundamentos, encontramos-nos na presença do campo da educação não formal, sendo essa a razão que nos leva a delimitar o contexto do seu aparecimento. Com base em Bernet (2003), nos anos sessenta ficou conhecida a “crise mundial da educação”, uma vez que os sistemas formais deixaram de corresponder às novas expectativas sociais de aprendizagem. Desta forma, a educação não formal começou a questionar, criticamente, o papel do sistema escolar, críticas que se fizeram acompanhar por partidários da *desescolarização*. Na verdade, mais importante do que a instituição escolar, é a educação no seu todo e, por isso, a escola é apenas uma das formas de levar a cabo a educação. Rapidamente se começa a compreender que existem outros processos educativos que acontecem fora da escola e que dão resposta a outros tipos de

objetivos educativos. Paralelamente à escola surge, então, a necessidade de se criarem outras formas educativas, como a educação não formal. Segundo Canário (2007), o campo de educação não formal é relativamente recente, sendo que foi a partir do século XX que começou a ganhar maior visibilidade. Este fenómeno educativo corresponde a um campo de práticas educativas destinadas a todos os públicos.

Anteriormente à popularização do conceito, a educação não formal já existia no domínio das práticas sociais e educativas. Todavia, foi no ano de 1967, com a *Internacional Conference on World Crisis in Education* na Virgínia, que os termos educação não formal e informal integraram a linguagem pedagógica. Passando a citar de forma livre, na tentativa de distinguir as três modalidades educativas, os autores Coombs e Ahmed (cit. in Bernet, 2003), em 1974, propuseram que: a educação formal diz respeito ao “«sistema educativo» altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado” (p. 19); a educação não formal a “toda a atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do sistema oficial, para facilitar determinadas classes de aprendizagem” (p. 19); e a educação informal a “um processo que dura toda a vida e em que os indivíduos adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento mediante as experiências diárias e a sua relação com o meio ambiente” (p. 19).

Compreendemos que, à partida, qualquer processo educativo pode ser colocado numa das categorias de educação mencionadas, acabando-se por fragmentar o universo educativo nas diferentes categorias. Se por vezes é ténue, por outras a fronteira entre educação não formal e as restantes torna-se bastante explícita, tal como nos exemplifica Bernet (2003). Assim, percebemos que tanto na educação formal como na não formal há intencionalidade, algo que nem sempre se verifica na informal, como constatado mais à frente. De igual modo, as duas primeiras realizam-se de forma sistemática, enquanto a terceira decorre espontaneamente e, por isso, é considerada difusa. Também nas duas primeiras se observam “objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos” (p. 27). A par desta questão, Sarramona, Vázquez & Colom (1998) sublinham quatro critérios que diferenciam as três modalidades educativas:

- a) *Duração* – a educação formal apresenta limites de idades definidos, ocorrendo desde a educação primária até ao ensino universitário; uma ação de educação não formal manifesta uma extensão limitada, dependendo do número de horas de cada programa de formação; pelo contrário, a educação informal apresenta uma duração ilimitada, uma vez que se estende ao longo da vida.

- b) *Universalidade* – a educação formal apenas é universal em determinados níveis de ensino; a educação não formal abrange todos os sujeitos, embora cada ação seja direcionada para grupos específicos e com características semelhantes; e a educação informal envolve todos os indivíduos, uma vez que, à partida, ao longo da vida cada um tem a capacidade de adquirir (novas) aprendizagens.
- c) *Institucionalização* – a educação formal acontece numa instituição específica como a escola; a educação não formal pode desenvolver-se dentro e fora de organizações; a educação informal é a menos institucionalizada, até porque algumas das suas dinâmicas sucedem-se num ambiente familiar.
- d) *Estruturação* – a educação formal e não formal apresentam alguma organização e sistematização, enquanto a educação informal, por não ser intencional, não detém especificamente um “programa”. Alguns autores chegam mesmo a denominá-la como “ocasional” e “acidental”.

Poderíamos também incluir a intencionalidade como um quinto critério de diferenciação. No entanto, os autores adiantam que numa situação limite, este mesmo critério poderia incorrer na exclusão da educação informal como forma de educação, o que não seria justo tendo em conta que em situações de educação familiar a intencionalidade está sempre presente.

Apesar de algumas semelhanças, acentuam-se diferenças a nível metodológico e estrutural entre educação formal e não formal. Relativamente ao primeiro critério, e segundo Bernet (2003), a escola: constitui-se como uma forma coletiva e presencial de aprendizagem; usufrui de um espaço próprio; apresenta tempos de atuação predefinidos; separa os papéis entre professor e aluno, revelando-se assimétricos; e preserva a ordenação de conteúdos curriculares. Rompendo com este cenário, as metodologias não formais afastam-se das formas tradicionais da escola, utilizando-se expressões como “educação aberta” para caracterizar o próprio campo. Quanto ao critério estrutural, este diz respeito à composição do sistema educativo, compreendendo desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário. Aqui, enquanto a educação formal se define pelas leis e questões administrativas, a educação não formal afasta-se do sistema educativo hierarquizado, sendo flexível e facilmente adaptável a cada contexto e aos participantes.

Como vimos, as três modalidades educativas apresentam objetivos e finalidades muito próprias, mas não deixam de se encontrar funcionalmente relacionadas (Bernet, 2003). Deste modo, a escola pode fazer parte do universo formal, mas desenvolver atividades não formais e processos informais, assim como uma instituição não formal pode incluir cursos formais e

atividades informais. No fundo, o processo educativo resulta de múltiplas combinações possíveis entre educação formal, não formal e informal (Bernet, 2003).

Como campo vasto e heterogéneo, a educação não formal atua em diversas áreas. Entre as demais, Bernet (2003) destaca a educação permanente, a formação de base, a alfabetização de adultos, a educação nos tempos livres, a animação sociocultural e outros âmbitos e conteúdos (e.g., educação ambiental, cívica, sexual, artística). Determinados projetos de intervenção do Graal enquadram-se, precisamente, em algumas destas áreas, como veremos no segundo capítulo do presente relatório. Para melhor compreendermos a dinâmica da educação não formal, o mesmo autor caracteriza-a segundo um conjunto de critérios:

- a) *Finalidades, objetivos e funções* – a educação não formal dá resposta a qualquer tipo de objetivo educativo e satisfaz as necessidades imediatas, daí que os seus efeitos se revelem a curto prazo;
- b) *Educandos* – a ação pedagógica é extensível a todos os indivíduos, e embora possam existir programas para grupos específicos, a idade é variável. Salienta-se o facto de, muitas vezes, a participação ser voluntária, derivando de necessidades pessoais e conscientes;
- c) *Educadores* – as equipas pedagógicas podem ser profissionais, semiprofissionais ou amadoras. Podem, também, tratar-se de grupos de voluntários e grupos profissionais a tempo parcial. Para o desempenho das atividades educativas, os títulos académicos são em menor número, comparativamente à educação formal e, muitas vezes, os educadores recebem formação de curta duração;
- d) *Conteúdos* – são selecionados tendo em conta as necessidades dos participantes e caracterizam-se como conteúdos funcionais e de cultura popular;
- e) *Métodos* – utilizam-se metodologias ativas e participativas, havendo abertura para a experimentação de novas técnicas;
- f) *Localização* – as aprendizagens não formais podem ocorrer em lugares fixos, como o próprio local de trabalho, museus, bibliotecas e centros recreativos ou em qualquer espaço que torne possível a funcionalidade pedagógica;
- g) *Tempo* – a calendarização e os horários são mais flexíveis e adaptados à disponibilidade dos sujeitos. Além disso, os programas desenvolvem-se a tempo parcial, com uma duração inferior aos cursos académicos;
- h) *Gestão* – não existe propriamente uma infraestrutura administrativa nem burocrática, havendo uma gestão mais independente. Pode, todavia, haver um maior controlo por parte dos organismos patrocinadores;

- i) *Financiamento e custos* – o financiamento advém de entidades públicas e privadas, como por exemplo: Ministérios, empresas privadas, entidades não lucrativas de tipo desportivo e recreativo, sindicatos e organizações religiosas. Ao contrário das atividades formais, os custos por participante são menores, uma vez que as atividades estendem-se a populações numerosas.
- j) *Controlo, avaliações e títulos* – quando os programas não formais necessitam de conhecimentos prévios, esses conhecimentos derivam da experiência e dos conhecimentos informais dos participantes. A avaliação dos conteúdos dos programas incide sobre o trabalho realizado e não mediante exames tradicionais.

Outro fator a ter em consideração diz respeito à própria planificação da educação não formal, que, segundo Bernet (2003), o facto de não revelar uma estrutura explícita e institucional como a educação formal, traz consigo algumas vantagens. Assim, os processos não formais apresentam uma maior capacidade de adaptação a necessidades específicas, são dinâmicos, afastam-se dos inconvenientes burocráticos e encontram-se abertos a novas iniciativas. Todavia, a sua planificação mostra-se mais complexa devido há heterogeneidade do próprio campo, isto é, à “multiplicidade dos programas, meios e instituições não formais” (p. 199). Esta heterogeneidade pode ainda emergir nos objetivos, nos procedimentos, na duração e no financiamento. Salienta-se que a questão do financiamento é um dos maiores entraves à planificação da educação não formal, uma vez que “a educação extraescolar compete a quase todos [...] mas tende a não depender de ninguém, especialmente quando se trata de a defender, planificar ou financiar” (Coombs, s/d, cit. in Bernet, 2003, p. 200). Sarramona, Vázquez & Colom (1998), acrescentam que a planificação de uma ação deve ser o mais realista possível e uma forma de se atingir os objetivos estabelecidos. Os autores sugerem, ainda, algumas questões que podem auxiliar no momento da planificação: O que se quer fazer? Por que se quer fazer? Quanto se quer fazer? Onde se quer fazer? Como se quer fazer? Quando se quer fazer? Quem vai realizar a atividade? Quais as atividades, ou definição de recursos humanos ou financeiros a aplicar ao programa? Todas estas questões sugerem “uma racionalização realista para a tomada de decisões para o desenvolvimento social, que se pretende alcançar mediante formas educativas de intervenção” (p. 166).

Tal como afirma Canário (2007), “o ato de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (p. 1), mas a forma como aprendemos pode ser muito diversa. Segundo o mesmo autor, o reconhecimento de processos educativos não formais liga-se à ideia de que os sujeitos aprendem com e a partir da experiência e que não devemos ensinar aquilo que já sabem. Estas

duas ideias “convergem naquilo que constitui o pressuposto principal da educação de adultos, segundo o qual o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (p. 4). Na visão de Josso (2008), os indivíduos aprendem numa lógica de continuidade e segundo as suas experiências. Aquilo que aprendemos pode ser usado para mudarmos ou melhorarmos algo na nossa vida, contudo isto só é possível quando refletimos sobre as nossas aprendizagens, vivências e percurso de vida. Ainda que exista transmissão de saberes entre formador e formando, é este último que se forma e constrói o seu próprio conhecimento.

Apesar de a educação formal e não formal constituírem propósitos distintos, não é por isso que estas duas modalidades educativas se encontram separadas por fronteiras estanques, até porque, de forma geral, ambas procuram colocar o indivíduo no centro do processo de aprendizagem. Compreendemos que as modalidades educativas não formais que acontecem para além dos muros da escola, contribuem para entender o processo educativo como um *continuum* (Canário, 2007). Efetivamente, a aprendizagem ocorre em qualquer contexto e uma mesma aprendizagem não tem o mesmo significado para diferentes pessoas, pois cada uma atribui um sentido muito particular. De facto, “o século XXI poderá assinalar a predominância educativa do não formal” (Canário, 2007, p. 42), e talvez a *desescolarização* que Ivan Illich defendia comece a fazer mais sentido nos dias de hoje. Como vimos, no campo da educação não formal o mais importante é a aprendizagem e cada sujeito tem os seus interesses e necessidades, trazendo consigo a sua própria bagagem cultural. Mais do que *para*, trabalha-se *com* as pessoas – ainda que persista uma oscilação entre as duas lógicas –, sendo que cada um é sujeito da sua aprendizagem. As histórias de vida, os saberes e as experiências que as pessoas trazem consigo são o ponto de partida destas iniciativas não formais, que têm na base a reflexão partilhada.

4. O Pensamento de Paulo Freire

Tal como suprarreferido, a Educação de Adultos tem a sua origem nas dinâmicas de educação popular e como célebre teórico deste campo, faz-nos sentido reforçar os contributos de Paulo Freire, principalmente no que diz respeito aos processos de alfabetização de adultos e de conscientização e libertação. A educação pode, desta forma, ser entendida numa perspetiva bancária ou problematizadora. Para Freire (1977), devemos educar para “libertar” e não para “domesticar”, devendo o indivíduo ver e compreender a realidade com um sentido crítico. Deste modo, “alfabetizar para libertar” assume como principais características: consciência crítica da realidade; em prol da experiência e dos contextos; processo interativo; atribuição de significado

às palavras; e ensino problematizador. Por sua vez, “alfabetizar para domesticar” apresenta como características: ensino bancário; desvalorização da experiência; processo mecânico; excessiva memorização; e assimilação e reprodução. Ainda para Freire, a concepção tradicional de Educação de Adultos não enaltecia aquilo que o adulto trazia consigo, e daí que a aprendizagem acontecesse por meio da memorização e repetição, sem qualquer associação ao contexto real. Ao invés de assumir o papel de criador do mundo, o homem desempenhava o papel de mero espectador, adaptando-se ao mundo e cultivando um falso saber (Freire, 1987). Contrariamente a esta situação, os educadores que assumem uma postura de diálogo contribuem para a criação de significado. O diálogo não pode nunca induzir a um depositar ou apenas trocar de ideias, mas tem que acreditar no poder de fazer e refazer, até porque é a partir deste poder que se inicia a própria revolução (Freire, 1980). Logo, depreende-se que a prática educativa não pode ser associada a uma prática de dominação (Freire, 1987), mas a uma prática que se proponha autêntica e liberte saberes e consciências.

No fundo, a concepção bancária de educação reflete uma sociedade opressora, onde o “conteúdo é alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido” (Freire, 1980, p. 79). Por outras palavras, diz respeito a um processo de desumanização, que oculta a libertação (Freire, 1980). Durante muito tempo, a alfabetização tratou-se apenas de um processo para depositar palavras, sílabas e letras. A concepção crítica de Freire (1977) sugere uma abordagem que inclui o adulto como processo integrante da sua aprendizagem. Os alfabetizandos partem, assim, de “palavras geradoras” e problematizam-nas, ou seja, ligam as palavras ao contexto real e analisam o seu significado. Na verdade, toda a prática educativa acontece num contexto histórico, social, cultural, económico e político muito específico. Este facto leva o autor a questionar o papel dos indivíduos na sociedade, defendendo que estes “não devem apenas estar no mundo, mas com o mundo” (p. 28).

Defensor de uma educação problematizadora, Freire (1997) procurou teorizar sobre saberes indispensáveis à prática educativa. Um desses saberes – *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos* – esclarece que cada um traz consigo experiências e saberes sociais suscetíveis de serem valorizados e partilhados, até porque todos se formam e aprendem mutuamente e, portanto, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 25). Para além dos saberes dos educandos, é igualmente importante ter presente a ideia de que *ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando* e, por isso, respeitar a autonomia do outro, a sua curiosidade e liberdade, significa ao mesmo tempo respeitar a sua identidade. Ligado a outro saber – *ensinar exige reconhecimento de ser condicionado* – mas fazendo a ponte com os dois anteriores, compreende-se que o percurso de

cada indivíduo é marcado por influências sociais e não se faz no isolamento, logo “estar com o mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (p. 64), de forma crítica e revolucionária. Outro saber essencial à experiência educativa é ter a noção de que *ensinar exige apreensão da realidade*, daí que a capacidade de aprendizagem contribua, mais do que nos adaptarmos, para transformar a realidade e intervir nela. Aprender significa também arriscar e não ter receio de mudar, “o que não se faz sem abertura aos riscos e à aventura do espírito” (p. 77). Por conseguinte, *ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*, sendo que o papel de cada um no mundo não poderá cingir-se a observar mas sim a intervir, substituindo a *sombra* invasora pela autonomia e responsabilidade. Outros saberes poderiam aqui ser discutidos, mas parece-nos mais relevante destacar a ideia de que o homem é um ser comunicante, criador, transformador e inacabado, onde o “eu” faz parte de um tempo de possibilidades e não de determinismo. É a partir da curiosidade e da procura por saberes novos que o sujeito se transforma e transforma a realidade, deixando a sua marca no mundo. Neste sentido, com base em Freire (1980), conclui-se que a educação problematizadora potencia a reflexão sobre a realidade e que o homem se torna um ser autêntico quando procura a transformação. É, justamente, o inacabamento e a evolução da realidade que fazem da educação uma atividade contínua e não estanque. Este tipo de educação vê o homem como seres que se superam, evoluem e apenas olham para o passado como ponto de partida.

A forma de estar e atuar no mundo foi, sem dúvida, um dos contributos mais significativos de Paulo Freire, que desde cedo defendeu os indivíduos como “agentes de mudança”, capazes de transformar a realidade social (Freire, 2007). Contudo, para que seja possível romper com o sistema de forças, o trabalhador social tem de conhecer o contexto e as relações que vão crescendo à sua volta e enfrentar a realidade conflitiva. Anteriormente ao processo de transformação, pode ocorrer uma mudança da percepção da realidade, que implica um novo “olhar” sobre a realidade (Freire, 2007). Como seres conscientes, os sujeitos não estão apenas no mundo mas com o mundo, sendo esta a principal distinção entre: existência *em* e *com* o mundo. Segundo Freire (2007), a “*consciência de e ação sobre a realidade* são inseparáveis constituintes do ato transformador” (p. 78), daí que existir não signifique somente viver, mas também criar, recriar, transformar e decidir, como referido anteriormente. A transformação do mundo é, antes de mais, a transformação da própria pessoa, que vai evoluindo e recriando-se ao longo do tempo, uma vez que o ser humano é um ser cultural, histórico e inacabado (Freire, 1997). Realça-se, todavia, que a transformação só será possível se aliada a uma teoria e prática da libertação e a uma consciência crítica baseada na ação e reflexão (Freire, 1980; 2007). Deste

modo, a ação cultural para a libertação deve transformar-se em revolução cultural, como Freire (2007, p. 99) explica:

“Enquanto a ação cultural para a libertação enfrenta o silêncio como dado concreto e como realidade introjetada, a revolução cultural o confronta apenas como introjeção. Ambas são um esforço através do qual se nega, culturalmente, a cultura dominante, mas a revolução cultural já conta com as novas bases materiais que viabilizam aquela negação. [...] A ação cultural para a libertação e a revolução cultural implicam a comunhão entre os líderes e as massas populares, como sujeitos da transformação da realidade. Na revolução cultural, porém, esta comunhão é tão íntima que líderes e povo se tornam um só corpo e permanente processo de autoavaliação.”

O processo de libertação, onde de um lado se situa o mundo que invade e do outro o mundo que se liberta, só acontece quando o indivíduo se torna consciente de si e da realidade concreta. Neste sentido, Freire (2007) reforça que “a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência” (p. 171) e, por este motivo, o conhecimento da realidade torna possível o desenvolvimento da consciência. Sendo um fenómeno humano, a conscientização permite uma melhor compreensão do mundo, bem como dos processos que podem eventualmente condicionar a tão sonhada liberdade. Lutar pela liberdade é, portanto, resultado da conscientização. Freire (1980), acrescenta ainda que é necessário desmistificar a realidade para nos podermos inserir na sociedade de forma crítica, isto é, superar a falsa consciência. Embora a ação e a revolução cultural sejam ambas conscientizadoras e façam parte do processo revolucionário, a verdade é que a ação cultural é contra a elite dominadora, enquanto a revolução cultural se desenvolve em harmonia com o regime revolucionário. Contudo, ambas procuram superar a cultura opressora a partir da união dos líderes e do povo. Deste modo, é importante que “a interiorização dos valores dominadores não seja somente um fenómeno individual mas também [...] social e cultural” (p. 88) e que a ação cultural negue a própria cultura, para que a transformação da cultura dê lugar à criação de uma nova cultura.

5. O Terceiro Setor na Educação de Adultos

A Educação de Adultos é um campo de práticas influenciado por ideais políticos e educativos. Nos últimos anos, tem-se assistido a políticas educativas orientadas para a formação vocacional que, pela sua natureza, valorizam a educação formal e, por sua vez, desvalorizam a educação popular de adultos de tipo não escolar (Lima, 2012). O papel das políticas e dos atores tem constituído alguns dilemas à Educação de Adultos, dificultando a capacidade de resistir às lógicas dominantes. De facto, o associativismo tem sido colocado numa encruzilhada entre o

Estado, o mercado e a comunidade (Lima & Afonso, 2006), emergindo relações onde a partilha de responsabilidade e poder nem sempre é clara. Antes de mais, importa referir que o Estado se designa de primeiro setor, o mercado de segundo e a sociedade civil de terceiro setor. No fundo, estes são os três setores que ocupam lugares centrais na promoção da Educação de Adultos, embora com finalidades distintas, como veremos. Parece-nos relevante clarificar que “sociedade civil” e “terceiro setor” têm sido expressões vistas como sinónimos, e daí que se possa utilizar livremente os conceitos como terceiro setor, ou sociedade civil ou ainda organizações da sociedade civil (OSC). Na verdade, esta questão revela um elevado grau de hibridismo teórico e empírico (Lima, 2012). De forma sucinta, podemos caracterizar os três setores tendo por base um conjunto de características/funções (Santos, 1999):

- Estado – realiza atividades de interesse público, servindo a comunidade sob regime de direito público. Assume a dimensão executiva e tem poder soberano. O Estado-Providência consolidou-se após a Segunda Guerra Mundial, procurando articular a democracia e o capitalismo. É responsável, entre as demais funções, por políticas de redistribuição, pelo pleno emprego, pela dimensão da Segurança Social e por proteger os grupos mais desfavorecidos.
- Mercado – são organizações privadas (empresas), que desenvolvem atividades económicas com vista ao lucro e se orientam pela lei da oferta e procura. Subsiste uma lógica de concorrência e dá-se primazia à evolução das vendas de um produto.
- Sociedade Civil – são organizações privadas sem fins lucrativos (e.g., associações, IPSS's, ONG's, fundações, redes e movimentos sociais), que desenvolvem atividades de interesse público. São entidades criadas pelos sujeitos e dedicam-se a setores como a educação, a saúde e a cultura. Estas atividades procuram gerar benefícios à comunidade, assente numa lógica de solidariedade. São, portanto, de natureza privada, mas de interesse público.

Com a crise do Estado-Providência nos anos setenta (crise económica e de legitimidade), estas entidades ganharam maior notoriedade e tornaram-se parceiras do Estado, uma vez que passaram a dar resposta a serviços que, anteriormente, eram da responsabilidade exclusiva do Estado (Ferreira, 2009). Foi, justamente, devido a esta crise que se registou “a reemergência de muitas associações” (Guimarães, 2013, p. 37).

Tendo por base as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (1999), importa esclarecer a questão do projeto sócio-cultural da modernidade, que se constituiu entre o século XVI e finais do século XVIII, assente em dois pilares complexos e passíveis de resultados contrários: o pilar

da regulação e o pilar da emancipação. Fazendo apenas referência ao primeiro pilar, por ser aquele que melhor evidencia a relação Estado-mercado-comunidade, podemos dizer que o Estado é “um agente ativo das transformações ocorridas nas comunidades e no mercado e, ao mesmo tempo, transforma-se constantemente para se adaptar a essas transformações” (p. 84). Se por um lado, a sua articulação ao mercado se verifica na regulamentação dos mercados, no controlo imperialista dos mercados e na ligação das instâncias estatais aos grandes monopólios, por outro a sua articulação à comunidade encontra-se presente na legislação social e na sua intervenção nos setores da saúde, educação, transportes e habitação, a partir da criação do Estado-Providência. Ainda que o impacto das transformações do mercado e da comunidade sobre o Estado seja notório – como a menor intervenção na regulação da transnacionalização da economia e das esferas de produção social –, é de ressaltar que as transformações acontecem numa lógica autónoma do Estado. Além disso, “esta fraqueza externa do Estado é, no entanto, compensada pelo aumento do autoritarismo do Estado, que é produzido em parte pela própria congestão institucional da burocracia do Estado” (p. 89). Estes factos apontam, portanto, para uma desregulação global da vida social, levando a uma regulação deficitária quer da parte do Estado, quer da parte do mercado ou comunidade.

Centralizando mais a relação entre Estado e comunidade, inevitavelmente há a tendência de ver o Estado e o terceiro setor como dois polos que se opõem. Segundo Santos (1999), o dualismo entre Estado e sociedade civil pode ser explicado pelo facto de no período do capitalismo liberal, o conceito de sociedade civil ter sido reduzido a dois conceitos abstratos: a sociedade civil como esfera pública e como esfera privada. Neste sentido, de forma mais ampla, o Estado liga-se ao *formalismo*, *coletivismo*, *estruturação* e *regulação*, enquanto o terceiro setor ao *informalismo*, *civilismo*, *individualismo* e *privatismo* (Santos, 1990, cit. in Guimarães, 2013), assumindo-se como um espaço de prática e liberdade. Reforçando o papel do terceiro setor, e na aceção de Melo (2007, cit. in Guimarães, 2013, p. 38), este “suruiu como sendo mais eficiente e eficaz no cumprimento das funções sociais”. Para melhor compreendermos o seu nível de atuação, é de salientar três tipologias de organizações da sociedade civil (Lima, 2012):

1. Organizações da sociedade civil como *instâncias críticas e transformadoras*: verificam-se iniciativas mais próximas da comunidade, que apelam à participação ativa e à transformação social. Subjaz uma política de educação orientada para a cidadania democrática, inscrita num processo de luta e reivindicação;
2. Organizações da sociedade civil como *extensões burocráticas ou serviços locais*: maior protagonismo do Estado na própria definição de políticas. Estas organizações procuram responder às necessidades burocráticas, como forma de serem vistas como parceiras e

obterem financiamento. A Educação de Adultos prevê o cumprimento de objetivos de controlo e de regulação social, que pode ser feito a partir, por exemplo, de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e processos de reconhecimento de competências;

3. Organizações da sociedade civil como *unidades de quase-mercado*: organizações que se situam entre a sociedade civil e o mercado. São fortemente influenciadas pela esfera económica e encaradas como alternativa pós-burocrática ao Estado-Providência. O indivíduo é entendido numa perspetiva de “cliente”, ao invés de “cidadão”. A aprendizagem é centrada mais na competitividade e no lucro, seguindo as regras de mercado.

Pode, efetivamente, haver uma articulação entre os três tipos de organizações da sociedade civil, o que significa que cada ator social pode evidenciar características de diferentes tipos de organizações. No entanto, esta questão remete-nos, mais uma vez, para o hibridismo das organizações, tendo em conta que não há uma separação linear (Lima, 2012).

Segundo Melo (2012), o papel das organizações do terceiro setor na aprendizagem ao longo da vida tem sido fundamental, mas nem sempre tem atuado em concordância com as medidas públicas e as orientações dos poderes económicos. A criação do conceito de Educação de Adultos surgiu na segunda metade do século XVIII, associado ao ideal iluminista, trazendo consigo a ideia de que a instrução/educação está presente em todas as idades e que o homem aprende em qualquer situação e contexto. Inicialmente, os processos de aprendizagem destinados a públicos adultos eram apelidados de “segunda oportunidade” e tinham como fim transmitir competências necessárias à realização de tarefas laborais. Por outro lado, começaram a desenvolver-se iniciativas de resistência e ações mais autónomas, procurando a transformação social. O campo da Educação de Adultos só começa a ganhar maior visibilidade com as iniciativas da UNESCO, iniciativas essas descritas como ofertas para quem não se encontrava nos sistemas de ensino. A primeira definição de Educação de Adultos (UNESCO, aprovada em 26 de novembro de 1976), centrava-se na aquisição de conhecimentos e competências para melhorar a via profissional:

“A expressão educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem

evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente” (Melo, 2012, p. 451).

Já a segunda definição de Educação de Adultos, integrava ações de educação formal, não formal e informal. Tal como nos é referido, o “ênfoque maior na educação de adultos deve-se [...] ao facto de este subsector ter sido tradicionalmente esquecido ou marginalizado na maioria das agendas políticas, tornando-se agora indispensável para a prossecução de qualquer estratégia orientada para a Aprendizagem ao Longo da Vida” (Melo, 2012, p. 452). Todavia, a responsabilidade da aprendizagem ao longo da vida pode ser partilhada por todos os intervenientes: Estado, setor empresarial, sociedade civil e cidadãos. Isto porque, se se tem procurado criar alternativas ao poder hegemónico, então seria contraproducente responsabilizar apenas um ator pela promoção da educação (Melo, 2012). Além disso, é numa relação de partilha de conhecimentos, práticas e experiências que nos redescobrimos e a aprendizagem ganha (um maior) significado.

Sem dúvida que as articulações entre Educação de Adultos e terceiro setor têm contribuído para a construção do campo político e social da Educação de Adultos (Lima, 2012). Nas últimas décadas, como outrora referido, temos assistido a uma valorização das políticas públicas sobre a educação formal e a uma desvalorização da educação popular de adultos. Contudo, para uma sociedade mais participativa, democrática, reflexiva e crítica, as dimensões não formal e informal ganham popularidade. Uma vez que o terceiro setor tem tido um papel indispensável na promoção de aprendizagens tão próximas quanto possível dos aprendentes e da cidadania ativa, as vantagens da sua ação tornam-se únicas (Melo, 2012). Ao dar resposta às necessidades locais e ao potencializar os recursos endógenos, constitui-se como o elemento-chave da mudança social. O facto de privilegiar práticas organizacionais informalizadas e participativas, coopera na sustentação do próprio campo de Educação de Adultos (Guimarães, 2013).

Segundo Lima & Afonso (2006), ao longo de vários anos, nas sociedades capitalistas, assistimos a modelos de intervenção do Estado, caracterizados por uma forte regulação do mercado. Em Portugal, no período pós-segunda Guerra Mundial detivemo-nos perante uma economia atrasada e um país fortemente agrícola e regido por políticas sociais públicas autoritárias e de controlo social. Com a chegada do 25 de abril, começaram a surgir as primeiras iniciativas associativas, designadas de “associações de educação popular”, levando a cabo um forte sentimento revolucionário, voluntarista e transformador. Além disso, começa a ser visível a perda de poder do Estado por não conseguir dar resposta a todas as necessidades sociais, necessidades essas que ficam à responsabilidade do terceiro setor. Vistas como organizações

privadas sem fins lucrativos, este setor surge não só pelos seus valores inerentes – *cooperação, solidariedade, participação, equidade, transparência, democracia interna* –, como também para aliviar as tensões geradas pelos conflitos políticos.

Se antes, a ideologia neoliberal reivindicava lógicas e estratégias individualistas, agora a sociedade civil “ora significa mercado, ora significa comunidade, ora significa a mobilização simultânea e a interação destes atores coletivos, mercado e comunidade” (Lima & Afonso, 2006, p. 208). Contudo, é de salientar que o papel das políticas públicas ao nível da Educação de Adultos revelou-se pouco emancipatório, prevalecendo um forte investimento em lógicas de certificação escolar e profissional (ensino recorrente) e nos cursos de educação/formação destinados a um público muito jovem. Além disso, e ainda segundo Lima & Afonso (2006), o associativismo, em meados da década de 1980, sofreu profundas alterações: por um lado, começaram a emergir associações dirigidas à candidatura a financiamentos europeus, por outro constatou-se a reconfiguração de algumas associações que passaram a assumir o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Ambas as situações revelaram estados de “sobrevivência”, dependentes de financiamento e de parcerias com o Estado. Sabe-se que algumas organizações sobreviveram somente porque aderiram ao estatuto de parceiras para a prestação de serviços de providência social (Lima, 2012), o que influenciou o tipo de trabalho desenvolvido.

Uma vez que a Educação de Adultos não se fez acompanhar pelo “estatuto de associações acreditadas ou reconhecidas como parceiros de uma política de promoção da educação não escolar de adultos” (Lima & Afonso, 2006, p. 213), o associativismo transitou da esfera socioeducativa para a esfera de solidariedade social. A ausência de políticas públicas e do apoio do Estado teve influência na sua intervenção da sociedade civil. Ao que tudo indica, as principais atividades das associações passaram a ser, sobretudo, atividades de ação social, recreativas e de ensino/formação. Relativamente aos apoios, fizeram-se sentir a partir das autarquias, de programas de financiamento, do Instituto de Emprego e de Formação Profissional (IEFP) e do Ministério de Educação. Outra problemática discutida por Lima & Afonso (2006), foi o facto de os problemas locais passarem a ser traduzidos em “necessidades e objetivos de formação” como forma de garantir a sobrevivência das próprias associações, isto porque procuravam responder aos requisitos políticos dos programas de financiamento. Embora o apoio do Estado fosse fundamental, a verdade é que não houve uma partilha equilibrada de poder e, como tal, as instituições da sociedade civil viram-se fortemente dependentes das contribuições financeiras do Estado. Por outras palavras, estas orientações políticas afetaram a autonomia das associações e os seus objetivos, limitando a sua atuação.

Como vimos, vários são os dilemas colocados ao campo da Educação de Adultos, que vale a pena sistematizar em três pontos, com base em Lima & Afonso (2006): i) desenvolvimento de projetos educativos para a mudança ou para a adaptação; ii) a educação vista como um bem público ou como um bem privado, que reforça a competitividade; iii) a representação do “outro” como beneficiário ou entendendo-o como um sujeito participante no seu processo de formação. Ao invés de serem vistos como projetos autónomos e transformadores, são projetos que encaram a “condição de estratégias remediativas de curto prazo” (p. 224), que lutam contra carências. Podemos dizer que a verdadeira essência do associativismo não tem sido posta em causa, mas sim a forma como as políticas têm condicionado a sua ação e transformado os projetos numa quase lógica de prestação de serviços públicos. De forma incoerente, e na perspetiva de Finger & Asún (2003), a Educação de Adultos “já não prossegue o projeto da emancipação e da mudança social, tendo-se as suas práticas originariamente emancipatórias tornado distorcidas, instrumentalizadas ou contraproduativas” (p. 111), uma ideia já antes conceptualizada por Ivan Illich.

Com efeito, e a partir de Hespanha (2000), podemos dizer que a relação entre Estado e sociedade civil tem sido pautada por uma elevada intervenção do Estado sobre a sociedade civil, fazendo com que persista alguma dificuldade por parte das próprias organizações assumirem parte das suas responsabilidades sociais e até de exigirem que o Estado apoie os encargos em matéria de proteção social. Perante a debilidade organizativa, espera-se a emergência de novos padrões de regulação social, que contrariem a lógica clássica de estatização social. Assim, a intervenção do Estado centrar-se-á no debate sobre as questões das políticas sociais, tendo em vista “uma maior participação dos cidadãos na condução dos serviços públicos de proteção social, combinando as normas de competência técnica e de qualidade com o primado da orientação para os cidadãos em risco” (p. 331), assim como terá em conta a “promoção da autossuficiência das organizações da sociedade civil e da inovação socio-económica, dobrando as resistências dos notáveis e evitando a burocratização das ajudas” (p. 331). Sobre esta questão, Monteiro (2004) diz-nos que várias organizações têm procurado uma alternativa aos termos dos acordos de cooperação entre o Estado e a sociedade civil, privilegiando formas de parceria que promovam objetivos partilhados e o reconhecimento mútuo, mas, acima de tudo, que respeitem a autonomia de cada interveniente. Para tal, seria fundamental reforçar a capacidade de intervenção, independência e legitimidade das organizações da sociedade civil e tornar estas organizações “enquanto espaços autónomos (e reconhecidos) de afirmação coletiva e visão transformadora da sociedade” (p. 310).

CAPÍTULO II

DINÂMICA DO ESTÁGIO: DA TEORIA À PRÁTICA

1. Caracterização da Instituição

O estágio curricular realizou-se na Associação Graal, que se localiza em Lisboa, mais especificamente na zona do Marquês de Pombal. Em primeira instância, importa referir que as informações que aqui se apresentam foram consultadas e adaptadas a partir da página *web* do Graal, bem como do Plano de Atividades 2014 (Anexo 1) cedido pela instituição.

Historicamente, o Graal é um movimento internacional de mulheres de valores cristãos, que nasceu em Holanda no ano de 1921. Tem como objetivo principal tornar possível a intervenção das mulheres na sociedade para dar resposta às necessidades de cada espaço sociocultural. No fundo, é feita uma mobilização de mulheres de todas as culturas, condições sociais, idades e opções de vida, até porque se pretende criar “uma sociedade mais plural, inclusiva e justa, na qual prevaleça uma cultura do cuidado, cuidado de si, cuidado dos outros, cuidado do Planeta” (Anexo 1). Neste sentido, leva a cabo atividades de caráter social e cultural, que fomentam a educação e a formação mas sempre numa lógica de pesquisa-ação-reflexão. Atuando com diversas entidades, encontra-se, no momento atual, ativo em vinte países, aglomerando uma vasta experiência multicultural.

Em Portugal, partindo da iniciativa de Maria de Lourdes Pintasilgo e Teresa Santa Clara Gomes, o Graal teve início no ano de 1957, sendo reconhecida como Associação de Caráter Social e Cultural, em 1977, e como Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, em 1985. Tem como missão colaborar para o desenvolvimento de um planeta mais justo e para a construção de outros modelos de sociedade, promovendo uma qualidade de vida igual para todos. Como objetivos estatutários, a partir do Plano de Atividades 2014 (Anexo 1) citam-se os seguintes: “proporcionar condições de valorização pessoal e de educação permanente a mulheres de todas as condições sociais”; “estimular a contribuição das mulheres para a criação de novos modelos de vida em sociedade, tanto ao nível local como nacional e internacional”; “promover a compreensão e a solidariedade entre mulheres de diferentes nacionalidades, etnias, religiões e culturas”; e “suscitar a introdução de valores de ordem ética e transcendental nas tarefas de ordem técnica, social e cultural”.

A Associação Graal encontra-se representada em diversas entidades, tais como: Seção das Organizações Não Governamentais do Conselho Consultivo da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG); Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD); Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento da

Plataforma Portuguesa das ONGD; Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (PPDM); Conferência Nacional de Associações de Apostolado dos Leigos (CNAL); Conselho de Movimentos e Obras do Patriarcado de Lisboa; Conselho Local de Ação Social/Rede Social do Município de Coimbra e do Município da Golegã; Plataforma ODM (Objetivos do Desenvolvimento do Milénio) na Cidade de Coimbra desde 2011; Plano Municipal para a Igualdade e Plano Municipal pela Cidadania Contra a Violência da Câmara Municipal de Coimbra. Como principais redes e parcerias, fazem parte a Rede Regional do Centro de Apoio e Proteção às Vítimas de Tráfico de Seres Humanos (desde 2013) e o Contrato Local de Desenvolvimento Social – Projeto Trilhos do Futuro, Fundação ADFP-Miranda do Corvo.

Quanto à estrutura organizacional, interagem com as associadas cerca de 90 elementos, que integram diversas equipas: grupos de pertença, equipas de ação e redes com preocupações comuns de âmbito nacional, internacional e europeu. Presentemente, existem dois Centros do Graal – o “Terraço” situado em Lisboa, e a “Casa da Golegã” situada em Santarém. Estes Centros são vistos como polos de referência para a dinâmica e ação do Graal.

A instituição é, ainda, reconhecida como entidade formadora pela Direção de Serviços de Qualidade e Acreditação da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), nas áreas de educação e formação, nomeadamente Formação de Professores/Formadores, Ciências de Educação, Ciência Política e Cidadania. Caracterizando as suas dinâmicas de intervenção, as iniciativas do Graal acontecem sob a forma de Seminários, Cursos, Conferências, Campanhas, Projetos e Programas e são organizadas e desenvolvidas por mulheres. No entanto, a participação é aberta a todos. São, também, estabelecidas parcerias e fóruns de discussão, sendo o trabalho em rede um método indispensável para o reforço da intervenção nacional e internacional. Como princípios fundadores da sua ação, as iniciativas têm presente valores como a sensibilização, *conscientização* (Freire, 1980; 2007) ou formação e adotam uma dinâmica de reflexão-ação-reflexão, onde se procura uma intervenção continuada e transformadora a nível cultural, educacional e social. As suas linhas de atuação privilegiam os seguintes domínios temáticos: igualdade de oportunidades entre as mulheres e os homens; conciliação da vida profissional com outras esferas da vida; diversidade e diálogo intercultural e inter-religioso; intervenção comunitária e construção de relações de solidariedade; educação para o desenvolvimento; e cooperação com países africanos de língua portuguesa.

A ação formativa do Graal é inspirada na filosofia de *conscientização* de Paulo Freire, “cujo objetivo é contribuir para despertar a consciência crítica do sujeito, para uma melhor compreensão dos respetivos contextos subjetivos, com vista a uma atuação transformadora da realidade” (Anexo 1). As metodologias são, por isso, participativas e assentam numa perspetiva

interdisciplinar. Acreditam que cada pessoa é sujeito da sua própria história e que o pensamento crítico e a partilha fomentam a história coletiva. Assim, como critérios pedagógicos, o Graal concebe a educação/formação: como um processo dinâmico que atravessa todas as fases da vida; que articula as dinâmicas de autoformação, heteroformação e ecoformação; que implica uma relação entre prática e teoria e entre ação e reflexão; e como motor de criatividade individual e coletiva.

Para o ano de 2014, o Graal tem como fim responder aos desafios da sociedade portuguesa, estimulando a intervenção das mulheres para a criação de novos contextos de participação ativa. No Plano de Atividades 2014 (Anexo 1) são consideradas como prioridades: apoiar grupos de pertença e centros do Graal; reforçar o papel da formação/conscientização dirigida a formadores e a públicos estratégicos; dar continuidade aos projetos iniciados em anos anteriores; promover novas iniciativas e projetos no quadro das Linhas de Ação definidas, criando sinergias com as propostas delineadas nos Planos Nacionais, nomeadamente o V Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não discriminação (2014-2017), o III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos (2014-2017), o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (2014-2017) e o III Plano para a Integração dos Imigrantes (2014-2017); reforçar parcerias a nível nacional e internacional; e procurar financiamentos tendo em vista a sustentabilidade da organização e da sua atividade.

No decorrer do presente ano, as ações fomentadas têm em vista a promoção das seguintes linhas de atuação: igualdade de oportunidades entre mulheres e homens; migração; sustentabilidade do planeta e social; educação para o desenvolvimento e interdependência planetária; e diversidade religiosa e cultural.

Na sua maioria, as atividades do Graal são autofinanciadas, sendo que as quotas dos associados, o trabalho voluntário e os donativos assumem, igualmente, um peso significativo para a manutenção das mesmas. Para além das referidas fontes de financiamento, a instituição conta com financiamento público ou privado para a implementação dos seus projetos.

Até ao momento, o Graal empenhou-se em desenvolver um conjunto de projetos e atividades, que, de algum modo, procuram promover a transformação social, educacional e cultural e a construção de relações de solidariedade. Organizados sob a forma de categorias, e ainda que alguns dos projetos já não se encontrem a decorrer, destacam-se como exemplos: i) Intervenção Sociocultural – GIRA (Gerar Iniciativas e Realidades Alternativas), Girl Effect Portugal, Papá Dá Licença? e Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro; ii) Sustentabilidade Social – Banco de Tempo, Banco de Tempo Ativo: Reforçando Redes Sociais Comunitárias, Banco de Tempo e Comércio Justo: Reforçando Outras Economias

e SolGaia; iii) Educação para o Desenvolvimento – ECO (Encontro Com o Outro: Afeto Inclusivo e Cidadania Ativa) e Programa “Raízes, Chão e Horizontes – Círculos e Percursos de Literacia Criativa e Recíproca”; iv) Cooperação – MAP (Mozambique and Angola Project).

2. Balanço das Atividades Realizadas: Aprender a Fazer

Como referido anteriormente, o estágio curricular decorreu na Associação Graal, no ano letivo 2014/2015, durante nove meses. Ao longo deste período tive a oportunidade de participar nas mais diversas atividades da instituição e integrar a equipa de trabalho, ao invés de propor um projeto individual. Tratando-se de um projeto de imersão, colaborei no dia a dia da instituição, prezando os seus princípios orientadores: trabalhar *com* as pessoas e não *para* as pessoas. O facto de se tratar de uma organização que leva a cabo princípios de uma educação libertadora e se apoia em “lideranças democráticas, colegiais e participativas” (Lima, 2004, p. 226), e de os ideais das Ciências de Educação serem transversais à atuação da instituição, facilitou o meu processo de integração e socialização, bem como a minha adaptação ao seu funcionamento.

De seguida, passo a descrever os projetos em que estive envolvida, procurando numa primeira análise caracterizar o projeto e numa segunda relacionar a minha intervenção, tendo por base, sempre que pertinente, autores de referência com o objetivo de sustentar a prática realizada. Ressalvo que para cada projeto começarei por destacar de forma resumida as atividades em que estive envolvida, de modo a permitir uma visão mais clara e objetiva do meu papel ao longo do estágio.

2.1 ECO (Encontro Com o Outro: Afeto Inclusivo e Cidadania Ativa)

O projeto ECO realiza-se na Golegã, uma vila pertencente ao distrito de Santarém, e conta com a parceria do Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho, da Câmara Municipal da Golegã e da Agrotejo (União Agrícola Norte e Vale do Tejo) e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Como principais participantes envolve professores/as, assistentes operacionais de ação educativa, encarregados de educação e jovens e população da Golegã e de concelhos limítrofes. O projeto resulta da auscultação e caracterização do contexto local e regional, com especial incidência nos problemas juvenis tal como foram enunciados pelos/as professores/as: violência na linguagem, ódio e intolerância, violência nas relações de género, ausência de um projeto de vida. Neste contexto, tem como objetivo a promoção de valores democráticos, de tolerância e de luta contra as discriminações entre o público juvenil – do 9.º ao 12.º ano – do Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho e

envolvendo outros jovens locais. Como finalidades centrais podemos destacar: cidadania ativa, participação crítica e criativa, práticas de inclusão e comunicação não violenta e autêntica.

Para o desenvolvimento do projeto preveem-se as seguintes atividades: uma sessão pública de lançamento do projeto; uma ação de formação (2x25 horas) “Encontro Com o Outro: Afeto inclusivo, Comunicação Autêntica e Linguagem Não Violenta” (com dois grupos de professores/as); dois *workshops* sobre “A importância da afetividade na aproximação aos jovens”, com assistentes operacionais de ação educativa; três oficinas de “Juventude e Aparência” com jovens do Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho (total de 30 participantes); diversas oficinas sobre “Arte Cidadã: Capacitação de Animadores/as em Arte Cidadã, Afeto Inclusivo e Comunicação Não Violenta” (capacitação de um grupo experimental de 15 jovens); e ações na comunidade (voluntariado, empreendedorismo social, associativismo). Como metodologias de intervenção, dar-se-á privilégio à aprendizagem pelo convívio, ao modelo polimórfico das artes, à aprendizagem experiencial e à liderança partilhada e intervisão. O projeto tem uma duração de 24 meses, de janeiro de 2014 a dezembro de 2015.

2.1.1 Aprendizagem pela Convivência

Durante os primeiros meses de estágio estive, essencialmente, envolvida em duas atividades: colaboração na sessão de divulgação do projeto (Golegã) e participação no *workshop* de capacitação da equipa e parceiros “Afeto Inclusivo e Comunicação Autêntica”. De seguida, passo a explicitar a dinâmica associada a cada uma destas atividades.

Desde o início do estágio que ficou acordado que era do meu interesse e também da equipa de trabalho a minha intervenção neste projeto, mesmo que em alguns momentos o meu papel se cingisse mais a ser observadora. No entanto, uma vez que o projeto teve início em janeiro de 2014, encontrando-se algumas fases já pré-definidas, e decorreu semanalmente no Centro do Graal na Golegã, a minha intervenção não foi tão ativa como desejada. Numa das primeiras visitas ao Graal, para além de me ter sido apresentado o espaço e os membros da equipa de trabalho, foi-me explicado, ainda que de forma superficial, os objetivos do projeto, os seus participantes e algumas das atividades previstas. Compreendi que o projeto iria ser desenvolvido com um grupo de jovens da comunidade da Golegã, que passaria por formação intensiva e por momentos de intervenção na comunidade. Para além de um forte sentimento de cidadania, o projeto pretendia despertar o carinho pela própria terra, a consciência crítica dos jovens e a descoberta pela arte (expressa, por exemplo, a partir da escrita, música ou desenho). O meu interesse pelo projeto adveio do facto de o mesmo apostar em metodologias não formais

e, sobretudo, ser feito *com* as pessoas, contribuindo para uma educação problematizadora (Freire, 1977).

No mês de outubro, participei na primeira reunião sobre a sessão pública de divulgação do ECO, onde se reforçaram os objetivos e as finalidades do projeto e distribuíram tarefas pelos membros da equipa. O meu papel centrou-se na preparação do espaço da sessão e no acolhimento dos participantes (Anexo 2). No dia da sessão de divulgação do projeto (Anexo 3), uma vez que nunca tinha visitado a Golegã, foi-me apresentado o Centro do Graal da Casa da Golegã, outro dos polos onde a ação do Graal é fundamental, assim como mais alguns elementos constituintes do núcleo do Graal. A sessão de divulgação decorreu, assim, no dia 15 de outubro, no Auditório do Edifício Eqquspolis da Golegã, no qual a minha intervenção consistiu na: colocação das folhas dos convidados nos respetivos lugares; reserva de lugares na primeira fila do Auditório e noutras filas de forma alternada; distribuição de materiais pelo Auditório; preparação do *datashow* e sistema de som; receção do público; e montagem do mural ECO, para que no fim da sessão os convidados pudessem deixar uma mensagem escrita acerca do projeto. Durante a apresentação do projeto, fiquei responsável por receber os convidados, sendo que estes teriam de preencher a folha de participação e pela captação de fotografias e gravação de vídeos, para mais tarde os momentos serem partilhados. No final da sessão, também me prontifiquei a deixar uma mensagem de esperança ao projeto (Anexo 4). No regresso a Lisboa, fez-se um balanço sobre a forma como decorreu a sessão de divulgação. Um dos momentos mais gratificantes desta experiência, teve que ver com a receptividade da comunidade ao projeto e a vontade em querer participar, colaborar e fazer (também) parte do projeto. No final da sessão, todos se juntaram para desfrutar de um momento musical e de dança, onde o envolvimento das pessoas e a vontade de contagiar outras foi notório. Naquela “rede de aprendizagem”, deixaram-se de parte os constrangimentos, criando-se a oportunidade de fazer emergir outras formas de aprendizagem: a convivência entre as pessoas. Segundo Illich (1973), a convivialidade enaltece a criatividade e a liberdade de cada um e é reflexo da participação de todos na vida social. Opõe-se, deste modo, à produtividade e a todas as formas de dependência, exploração, controlo e manipulação. Criticando as relações sociais monopolizadas, Ivan Illich apela à “celebração da consciência” e propõe “a construção de uma sociedade convivial promotora de uma atitude diferente” (Finger & Asún, 2003, p. 21), onde, aos poucos, os indivíduos se vão desvirtuando das dependências e necessidades criadas pelas instituições. Se nas sociedades modernas, o conhecimento é criado *para* as pessoas, a “sociedade convivial é feita de redes de aprendizagem, onde as pessoas têm livre acesso às suas ferramentas de aprendizagem” (Finger & Asún, 2003, p. 23) e, por isso, o conhecimento é criado *pelas* pessoas.

No fundo, são as pessoas que sabem o que querem e quando querem aprender, sendo responsáveis pelo seu processo de construção: heteroformação, ecoformação e autoformação (Pineau, 2010). Igualmente neste sentido, para o interacionismo simbólico, uma segunda versão do pragmatismo, a construção do *self* deriva do confronto com os outros e com o contexto, sendo a pessoa produto da interação social. Ora, nesta perspetiva, o “comportamento humano é [...] uma função do significado que as coisas têm para as pessoas e não uma função do que é objetivamente a realidade” (Finger & Asún, 2003, p. 50), significado esse que é constantemente modificado, pelo facto de derivar do processo social e dos significados que cada um vai introduzindo. Cada indivíduo é, ao mesmo tempo, responsável pela sua e pela construção dos outros (Finger & Asún, 2003). Estes princípios orientadores alicerçam o trabalho do Graal e, por isso, estiveram igualmente presentes no estágio.

O segundo momento da minha intervenção prendeu-se com a participação no *workshop* de capacitação da equipa e parceiros “Afeto Inclusivo e Comunicação Autêntica” (Anexo 5). Tal como o nome indica, a atividade incluía como participantes todos os parceiros do projeto e a própria equipa de trabalho. O encontro permitiu, ainda, alguma reflexão sobre os contributos do projeto até ao momento. O *workshop* teve a duração de quatro horas e decorreu no Centro do Graal da Casa da Golegã. A forma como a atividade se encontrava organizada, permitiu aos participantes terem um papel ativo e reflexivo sobre a temática em questão, onde o debate em grupo e a partilha de ideias e experiências foram metodologias essenciais. Durante o *workshop*, fui mediadora de uma das atividades, ficando responsável por registar as ideias discutidas no pequeno grupo, para posteriormente serem apresentadas ao grande grupo. A discussão foi acompanhada por dois textos de apoio e da reflexão conjunta registaram-se as seguintes ideias: sem um sonho a sociedade desfaz-se; atualmente vivemos perante uma geração que tende a acomodar-se; os valores da sociedade têm vindo a sofrer alterações; somos seres que cuidamos dos outros; seria importante desenvolverem-se mais rodas de conversa para construir a ética do cuidado; a liderança deve ser partilhada, estimulando um “poder-com” e um “poder-para”; ainda vivemos num mundo muito individualista, sem nos preocuparmos com os seres do círculo exterior; o afeto inclusivo inclui estarmos atentos áquilo que vamos encontrando; e o afeto inclusivo contribui para melhorar ou fortalecer as relações entre os indivíduos.

Uma das aprendizagens emergentes da atividade e que merece aqui destaque relaciona-se com a “aprendizagem pela conversa”. Esta metodologia contribui para que as aprendizagens se tornem mais ricas e autênticas, uma vez que os participantes têm um papel ativo e autónomo. A própria disposição do espaço, em círculo, é um fator propício à partilha de ideias e saberes, onde todos somos sujeitos do conhecimento. Paulo Freire foi um dos autores defensores de uma

conscientização crítica e de uma educação para a liberdade. Segundo o autor, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25), isto é, quem ensina deve criar a necessidade de aprendizagem, levando a uma prática educativa crítica. Na verdade, quanto mais aprendemos, mais fomentamos a “curiosidade epistemológica”. A própria atividade foi pensada com o propósito de serem os participantes a levantarem questões, a formularem hipóteses e a construir o seu conhecimento crítico. Freire (1997), num dos seus saberes necessários à prática educativa – *ensinar exige consciência do inacabamento* –, diz-nos que o ser humano é um ser histórico e inacabado e, como tal, é preciso ter em conta que o “destino” se vai fazendo. No final da atividade, todos os participantes sentiram que valeria a pena desenvolver-se um segundo *workshop* para aprofundar as ideias do encontro e também para partilhar as possíveis mudanças decorridas após a formação. Esta situação revela, como defendia Freire (1997), que “onde há vida, há inacabamento” (p. 55) e o importante é estarmos predispostos à mudança: mais do que transformar a sociedade, a educação abre-nos o caminho para a esperança e para a possibilidade de mudança. Todas estas questões teóricas se revêm no próprio objetivo do projeto, que procura a participação crítica dos jovens na sociedade, mas sobretudo o encontro com o outro, o encontro com outros valores sociais, o encontro com a inclusão, o encontro com outras formas de aprender e o encontro consigo próprio, porque a verdadeira mudança começa se não em nós. O ECO significa uma vontade e um sonho, significa ir mais longe e enfrentar juntos e realidade: ecoar por muitas oportunidades de encontro.

2.2 Entra Mais em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro

O presente projeto vem dar continuidade a um outro desenvolvido em Santarém – *Entra em Ação pela Igualdade, Contra a Violência no Namoro* –, entre 2010 e 2012. Este projeto conseguiu mobilizar centenas de jovens do distrito de Santarém a refletir sobre a violência no namoro e a sensibilizarem outros para os sinais de alerta e para as consequências da violência no namoro. Como principais participantes, fazem parte agentes educativos e jovens entre os 16 e os 22 anos de idade. Desde 2010 que o Graal vem intervindo neste problema cada vez mais frequente, a violência no namoro, e tem procurado contribuir para que as relações sejam livres, igualitárias e não violentas. O projeto *Entra Mais em Ação* tem como objetivos: a promoção de uma cultura de não violência; a diminuição da legitimação e tolerância social face à violência exercida no contexto das relações de intimidade; e a mobilização e capacitação de jovens para a prevenção e combate à violência no namoro.

Durante o ano de 2014, foram levadas a cabo as seguintes atividades: reuniões com agentes educativos, com vista à sensibilização para o fenómeno da violência no namoro e para a criação de condições para a realização de outras iniciativas de sensibilização; criação e dinamização de uma bolsa local de animadores juvenis para a prevenção e combate à violência no namoro; duas ações de sensibilização, de dois dias, em regime residencial; iniciativas de sensibilização protagonizadas por jovens e envolvendo pelo menos 400 jovens: conceção, planeamento e realização de *flashmobs*, exposição de *t-shirts* contra a violência no namoro, distribuição de materiais de sensibilização e produção e divulgação de vídeos; dinamização de um fórum contra a violência no namoro; e elaboração de uma Publicação de apoio a processos de capacitação de animadores/as juvenis para a prevenção e combate à violência no namoro. É de referir que todas as atividades foram protagonizadas pelos jovens, representando estes a força e a “voz” do projeto.

O projeto assumiu parceria com escolas e instituições de educação formal e não formal da Lezíria do Tejo e recebeu apoio financeiro das seguintes organizações: Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), Programa Operacional Potencial Humano (POPH) e Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). Tem uma duração de 24 meses, de julho de 2012 a 30 de junho de 2014 (ainda que o seu funcionamento se tenha prolongado até março de 2015).

2.2.1 Análise de um Percurso

Ao longo do estágio colaborei em diversas atividades, tais como: manutenção da página do *Facebook*, a partir da divulgação de notícias, vídeos, imagens e atividades sobre a problemática; participação em ações de sensibilização (Ourém, Palmela e Pataias); participação no Concerto-Sensibilização por Relações Livres de Violência no Namoro (Santarém); planeamento da Exposição de Bandas Desenhadas Contra a Violência no Namoro (Santarém); organização dos *dossiers* do projeto; e elaboração da Publicação.

Uma das primeiras atividades em que estive envolvida foi a elaboração do guião educativo de apoio a processos de capacitação de animadores/as juvenis para a prevenção e combate à violência no namoro (Anexo 6), que, posteriormente, deu lugar à Publicação. A minha intervenção consistiu na organização dos planos de sessão do projeto, reunindo num mesmo documento todas as atividades específicas de sensibilização para a problemática da violência no namoro. Cada atividade seguiu uma mesma estrutura, definindo-se: objetivos, desenvolvimento e materiais de suporte. Durante o mês de outubro fiquei então responsável por concluir esta organização. Dediquei-me, também, durante o referido mês, à pesquisa e seleção de notícias,

vídeos e imagens sobre a violência no namoro, a divulgar na página do *Facebook* do Entra Mais em Ação.

Tal como o projeto previa, realizou-se uma ação de sensibilização sobre violência no namoro em Ourém, a duas turmas do ensino secundário, na qual tive o privilégio de participar. Fiquei, por isso, responsável por rever o plano de sessão (Anexo 7), o *PowerPoint* de apresentação (Anexo 8) e as atividades e pela preparação e organização dos materiais (balões de fala, marcadores, canetas, folhas, questões para a dinâmica “carrossel” – Anexo 9, dinâmica “cartas contra a violência no namoro” – Anexo 10 e folhetos sobre o Entra Mais em Ação). Para além deste trabalho prévio, no próprio dia da ação de sensibilização, que ocorreu no dia 25 de novembro, dinamizei as atividades com os grupos, enquanto a equipa do projeto ficou responsável por apresentar o trabalho desenvolvido pelo Entra Mais em Ação e a temática da violência no namoro. Para cada grupo (um da parte da manhã, outro da parte da tarde), constituído cada um com sensivelmente 25 jovens, previa-se 90 minutos de trabalho. Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora, que me permitiu assumir por breves momentos o papel de “formadora” ou “facilitadora” e experienciar novas dinâmicas de trabalho com grupos. Contudo, por falta de experiência, a maior dificuldade centrou-se na interação com o primeiro grupo e em cumprir os tempos definidos no plano de sessão para cada atividade. De facto, nem sempre é fácil assumirmos uma posição de liderança, principalmente quando a faixa etária entre formador e formandos é muito semelhante. Como estratégias utilizadas para a prossecução dos objetivos, procurámos conhecer os grupos e dar-lhes “voz”, assumindo sobretudo o papel de mediadoras. Fazendo a articulação com os referenciais teóricos, compreendemos a dificuldade que existe em distinguir a fronteira entre educação formal, não formal e informal e, como tal, qualquer processo educativo pode ser constituído numa das três modalidades educativas (Bernet, 2003). Neste especial contexto, as dinâmicas de formação levadas a cabo enquadram-se no campo da educação não formal. Tendo em conta os critérios propostos por Bernet (2003), a própria planificação da ação de sensibilização não revelava uma planificação explícita e institucional, mas sim uma adaptação às necessidades dos participantes, dando-se primazia a metodologias ativas e participativas. Os momentos expositivos alternavam-se com momentos mais práticos, onde os participantes eram levados a refletir e a questionar os conteúdos, despoletando as suas necessidades individuais. Relativamente a esta questão, também Freire (1997) nos diz que é importante que o formador/mediador tenha a capacidade de criar a necessidade de aprendizagem, ao invés de simplesmente *transferir conhecimento*. O debate era fomentando através da partilha de experiências e de situações reais, captando a atenção do grupo e atribuindo (maior) significado às aprendizagens. O principal objetivo é fazer com que os

participantes aprendam, mas sem serem ensinados, como diria Rui Canário (2007). Neste sentido, o processo de aprendizagem tem de ser entendido numa visão ampla da ação educativa, que combina diferentes modalidades e graus de formalização. Vista como um ecossistema de aprendizagem, surge a necessidade de “reinventar” a escola e, principalmente, “repensar a educação numa perspetiva de emancipação que só pode ser a emancipação do trabalho humano dos seus vínculos à exploração e à alienação” (Canário, 2007, p. 43).

Dado que colaborei na preparação e dinamização da ação de sensibilização em Ourém, dediquei-me mais tarde à preparação do material e à revisão do plano de sessão das ações de sensibilização desenvolvidas em Santarém, nos meses de dezembro e janeiro. Ainda que não tenha participado na dinamização destas ações, a experiência anterior permitiu-me, em conjunto com a equipa do projeto, adaptar o plano de sessão aos diferentes contextos. Efetivamente, reduziu-se o conteúdo do *PowerPoint* e substituíram-se algumas atividades, de modo a permitir uma maior reflexão sobre a temática por parte dos grupos, indo ao encontro das finalidades do projeto.

Tratando-se de um projeto de educação não formal e articulando com a dinâmica do Graal, faz sentido caracterizar as práticas educativas emergentes do mesmo, segundo determinados eixos que Rothes *et al.* (2006) nos apresentam. É visível que prevalece uma *coerência diacrónica e sincrónica da ação educativa* (p. 188), uma vez que o Entra Mais em Ação não visa a formação como um serviço ou uma ação isolada, mas sim como um projeto global que cria significados e encara o processo educativo como um *continuum* (Canário, 2007). Relativamente aos formadores, privilegia-se a *aposta em formadores comprometidos* (Rothes *et al.*, 2006, p. 190) em vez de se recorrer aos critérios de mercado. Na verdade, os formadores do projeto são os próprios jovens que procuram sensibilizar os seus pares para a problemática da violência no namoro. Trata-se, no fundo, de uma bolsa local de animadores juvenis “com um forte compromisso social e cívico” (Rothes *et al.*, 2006, p. 190). Por fim, as dinâmicas do projeto procuram *educar para favorecer a apropriação cognitiva do real* (Rothes *et al.*, 2006, p. 190) e não para transmitir saberes. Quer isto dizer, que todo o trabalho pedagógico assenta na valorização de saberes que os sujeitos trazem consigo, partindo-se de situações reais. Os próprios jovens do projeto já tinham presenciado algumas situações de violência no namoro ou mesmo alguns vivenciado uma relação de desigualdade, consentindo de certa forma, como Freire (1977) defende, uma educação libertadora. O processo formativo é visto “como uma oportunidade para, partindo da vida real [...], valorizar competências e favorecer a apropriação cognitiva do real” (Rothes *et al.*, 2006, p. 191).

No final do mês de janeiro, a equipa começou a preparar o plano de sessão do Concerto-Sensibilização por Relações Livres de Violência no Namoro (Anexo 11), que se realizaria no dia 13 de fevereiro, no átrio da Escola Sá da Bandeira, em Santarém. Foi necessário reunir com os professores responsáveis da Escola, de forma a discutir-se o plano e a estruturar-se alguns momentos do evento. Ainda que não tenha participado na referida reunião, colaborei na revisão do plano de sessão e na esquematização de questões a tratar na mesma. O presente evento de sensibilização exigiu a preparação de determinados materiais, sendo que cooperei no desenho e pintura de dois corações em papel cenário, onde um deles teria a frase inscrita “Quero uma relação...” e outro a frase “Não quero uma relação...”, na preparação do discurso dos oradores para o evento (Anexo 12) e na seleção das cartas vencedoras (cartas redigidas pelos alunos, referentes aos casos 1 e 2 contra a violência no namoro). Mais próximo da data do evento, foi necessário enviar o cartaz e os convites do Concerto-Sensibilização, para que pudessem ser divulgados e afixados na Escola Sá da Bandeira. No próprio dia do evento, ajudei na decoração e disposição do espaço, na captação de fotografias e vídeos dos diversos momentos e na dinamização das atividades com os jovens. Para a dinamização das atividades procurei incentivar os jovens a escrever nos dois corações, nomeadamente aquilo que queriam e não queriam numa relação de namoro, tendo como objetivo a reflexão e consciência sobre o tema. Para além desta atividade, fui ao encontro dos alunos para que tirassem uma fotografia segurando um cartaz com a mensagem “dou a cara por relações livres de violência”, resultando na criação de “compromisso”. Seguidamente, elaborou-se um *PowerPoint* com as fotografias recolhidas, de forma a serem partilhadas com todos os participantes e projetadas no decorrer do evento.

Tal como já tinha sucedido em outubro, também no mês de janeiro fiquei responsável pela manutenção da página do *Facebook*, a partir da publicação de vídeos, imagens e notícias. Esta ação teve como principal objetivo a divulgação do projeto, mas sobretudo a consciencialização para o problema da violência no namoro, cada vez mais frequente entre os jovens (1 em cada 4 jovens sofre ou já sofreu de violência de namoro). Fiquei, ainda, responsável pela pesquisa de estudos recentes sobre violência no namoro.

Durante os meses de fevereiro e março, centrei-me no planeamento da Exposição de Bandas Desenhadas Contra a Violência no Namoro (Anexo 13), que teve lugar no dia 20 de março, na Biblioteca da Escola Sá da Bandeira. Procurou-se alternar momentos expositivos com alguns momentos mais práticos, dando “voz” aos participantes. Neste sentido, definiram-se os seguintes momentos: apresentação do projeto e discussão da problemática; apresentação do filme do primeiro caso de violência no namoro e das Bandas Desenhadas; apresentação do filme

do segundo caso de violência no namoro e das Bandas Desenhadas; e intervenção de uma contadora de histórias. O referido evento foi, efetivamente, a última atividade realizada com os jovens no âmbito do projeto, tendo sido um momento de partilha de aprendizagens, de esperança e de incentivo para o desenvolvimento de futuros trabalhos. O projeto concedeu aos jovens as ferramentas e os saberes necessários e indispensáveis para que possam eles entrar em ação com outros jovens, dando continuidade a todo o trabalho desenvolvido. Este facto vai ao encontro da argumentação teórica defendida por Illich (1973), no sentido em que também na sociedade convivial é o homem que controla a ferramenta e usa-a para benefício próprio. Relacionando com os quatro pilares da educação problematizados por Delors (1996), a educação organiza-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. Para o autor, a educação é o “passaporte para a vida” e traduz-se na compreensão do “eu” e do “outro”. Mais do que contribuir para a participação individual e para a realização pessoal, a educação ensina-nos a viver em sociedade e incita-nos a trabalhar em conjunto. Mais do que fomentar a consciência crítica, o projeto Entra Mais em Ação teve em consideração valores basilares como aprender a respeitar e a aceitar o outro e aprender a viver em sociedade. Ainda no mês de fevereiro, organizei os *dossiers* do projeto (de 2013 até 2015) para a Auditoria que se seguiria, tendo em atenção a criação de separadores por ação de sensibilização, com registo de reuniões de preparação, relatórios, participantes, plano de sessão e materiais. Durante este mês, fiquei responsável por seleccionar e divulgar na página do *Facebook* excertos de cartas contra a violência no namoro, excertos esses originários das ações de sensibilização realizadas ao longo dos três anos do projeto.

Identicamente ao que já tinha acontecido na ação de sensibilização em Ourém, participei em mais duas ações: uma em Palmela (Anexo 14), no dia 17 de março, e outra em Pataias (Anexo 15), no dia 19 de março. Em ambas as ações de sensibilização, fiquei responsável por dinamizar as atividades com os grupos. Embora os grupos fossem alunos do mesmo ano de ensino – 9.º ano –, as diferenças de interação foram notórias, não só devido à disparidade entre os próprios grupos e contexto, como ao próprio espaço para dinamizar as atividades. O grupo de Palmela era considerado, pelos professores, uma turma “problemática” com défices de atenção, o que em alguns momentos se mostrou verdade. O plano de intervenção teve de ser ajustado, desde a linguagem utilizada, até à seleção dos momentos de exposição. A própria dinâmica do carrossel (Anexo 9) foi adaptada, devido ao espaço ser pouco amplo e não permitir que se pudessem formar dois grupos, onde metade de um grupo formava um círculo, virando-se de costas para o centro e a outra metade dispunha-se também em círculo, de frente para os

colegas do círculo interior. Dadas as circunstâncias, optou-se por formar à mesma dois grupos, mas não em formato de círculo, ou seja, metade do grupo encontrava-se sentado e a outra metade encontrava-se de pé, virados para os colegas. Em comparação com o grupo de Pataias, este primeiro grupo mostrou-se menos interativo e cooperante, em determinados momentos. No entanto, pelo facto de alguns se encontrarem em ambientes mais propícios ao uso da violência, onde o pai sofre de alcoolismo e a mãe está desempregada e sofre de violência doméstica, partilharam testemunhos e preocupações reais. Ao contrário da maioria dos grupos, para esta turma, a violência no namoro existe e é um problema cada vez mais frequente, sobre o qual devemos estar alerta e atuar. Neste sentido, importa realçar a *conscientização* como um processo cultural emancipatório, que procura a ação do homem sobre o mundo, e não somente a tomada de consciência (Freire, 1980). Admite-se, por isso, que a “superação procura sempre uma apropriação da conjuntura por parte dos seus atores. Aqueles que estão *conscientizados* apoderam-se da sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, [...] com o seu projeto e com os seus esforços. Portanto, a conscientização não pode pretender nenhuma *neutralidade*” (Silva, 1970, cit. in Freire, 1980, p. 77). Semelhante à intervenção crítica de Paulo Freire, a Investigação-Ação Participativa (IAP), como outra abordagem prática da mudança social resultante do Marxismo, reforça que os indivíduos mais do que se tornarem conscientes da sua opressão, têm de compreender as consequências da destruição da sua liberdade, de forma a recuperarem o controlo do seu desenvolvimento e a apropriarem-se do conhecimento. A transformação da realidade social acontece por meio de um processo de aprendizagem coletivo, que subentende a participação ativa de toda a comunidade (Finger & Asún, 2003). Admite-se, mais uma vez, que a mudança não pode nunca requerer a *neutralidade*.

Estas experiências mostraram-se extremamente enriquecedoras, não só porque a aprendizagem ocorreu em dois sentidos, mas também porque os diferentes contributos levaram a uma introspeção sobre a problemática e o que se pode fazer neste campo. É importante compreender a realidade com um sentido crítico e tornar a educação o mais libertadora possível, ou seja, educar para “libertar” e não para “domesticar” (Freire, 1977). Na verdade, a aprendizagem é um processo inacabado, que quanto mais estimulado maior “curiosidade epistemológica” nos permite desenvolver (Freire, 1997), sendo este um dos principais motivos de recusa do ensino “bancário”. Assim como Freire (1997) argumenta, quando “vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (p. 26), que ultrapassa o verbo transitivo-relativo que é gramaticalmente classificado o verbo ensinar. Isto significa, que numa relação pedagógica todos ensinam e aprendem a partir das diferenças e dos saberes que

cada um pode acrescentar no outro (Freire, 1997). Este é identicamente um dos princípios basilares da dinâmica do Graal.

Uma última atividade, levada a cabo nos meses de março e abril, foi o desenvolvimento da Publicação (Anexo 16), que teve como objetivo a divulgação de um conjunto de dinâmicas, para a capacitação de animadores/as juvenis na prevenção e combate à violência no namoro. Para tal, dediquei-me à organização de dez dinâmicas, mas com especial enfoque nas dinâmicas “cartas contra a violência no namoro”, “escolhe as palavras”, “a violência deixa marcas” e “estás atento? estás atenta?”. Pessoalmente, uma das maiores dificuldades, teve que ver com a reflexão sobre a própria dinâmica e os objetivos que se pretendiam alcançar com os grupos de trabalho. De facto, criar objetivos claros e concisos é uma tarefa que exige algum rigor e um conhecimento profundo da temática de estudo, das finalidades que se pretende atingir e do tipo de trabalho que se deseja desenvolver, pois caso contrário incorremos no risco de não criar uma distinção entre objetivos gerais e específicos. Profissionalmente, acredito que mostrar-se-ão dinâmicas úteis no trabalho com grupos, na medida em que, independentemente do tema, privilegiam momentos práticos e levam à reflexão, exigindo uma alternância de papéis entre animador/formador e participante/formando. Canário (1999) foi, precisamente, um dos autores que enalteceu a reversibilidade de papéis nas práticas de Educação de Adultos, como uma característica potenciadora do processo de aprendizagem. Para além destas dinâmicas, desenvolvi algumas metodologias de avaliação, que acabaram por não ser incluídas devido ao número de páginas que a Publicação teria de respeitar. A Publicação foi divulgada, justamente, no último dia de estágio, despertando o sentimento de “missão cumprida”.

2.3 Banco de Tempo

O Banco de Tempo é um sistema facilitador de trocas de tempo entre as pessoas que nele participam e que se baseia nos seguintes princípios: troca-se tempo por tempo, todas as horas têm o mesmo valor e todos têm algo a dar e a receber. É, portanto, um sistema de trocas solidárias a nível local que facilita o encontro entre a oferta e a procura de serviços, que pelo seu valor muitas vezes não se encontram disponíveis no mercado. São exemplos de trocas de serviços entre membros: reparações domésticas, aulas de inglês e de informática, companhia para ir ao médico, ajuda em assuntos burocráticos, arranjos de costura ou até mesmo companhia para ir ao cinema. Funciona como um banco, mas que tem o tempo como moeda de troca. O Graal é fundador do Banco de Tempo em Portugal, que funciona desde o ano de 2002, e como fundador é também Coordenador da Rede Nacional do Banco de Tempo. O objetivo geral deste projeto é a criação de uma rede de infraestruturas de apoio social a nível local que

promovam o encontro entre procura e oferta de tempo para realizar tarefas concretas. Apoiar a família e a conciliação entre vida profissional e familiar, através da oferta de soluções práticas de organização da vida quotidiana; promover a colaboração entre pessoas de diferentes gerações e origens; contribuir para a construção de uma cultura de solidariedade e de relações sociais mais humanas e igualitárias; e estimular os talentos de cada um são outros objetivos inerentes à sua ação.

Como atividades do Banco de Tempo, podemos destacar: apoio à constituição de novas Agências do Banco de Tempo; realização de quatro ações de formação inicial, destinadas a pessoas individuais e a entidades interessadas em abrir uma nova Agência; realização de formação contínua dirigida a coordenadores e colaboradores das Agências do Banco de Tempo; realização de dois Encontros a nível Nacional; realização de duas edições da *newsletter* “Trocar Notícias”; apresentações públicas; e organização de Encontros Internacionais. O Banco de Tempo conta com a parceria de mais de sessenta entidades públicas e privadas em todo o país e com o apoio financeiro do Graal (a nível nacional), assim como com autofinanciamento a nível local.

2.3.1 O Valor da Experiência

A minha intervenção no Banco de Tempo foi sempre constante, ficando desde o início do estágio estabelecido que participaria em todas as atividades, salvo exceção se num dado momento estivesse implicada num outro projeto e não fosse possível conciliar. Neste sentido, estive envolvida nas mais diversas atividades, que passo a enumerar: colaboração na exposição *We Traders* (LX Factory); manutenção da página do *Facebook*; preparação e participação na Formação Inicial do Banco de Tempo; tratamento dos questionários de avaliação da Formação Inicial; planeamento do Encontro Nacional do Banco de Tempo; apoio nas dinâmicas desenvolvidas no Encontro Nacional; tratamento dos questionários de avaliação do Encontro Nacional; redação da segunda edição da *newsletter* “Trocar Notícias” 2014; planeamento da candidatura do projeto “Pars” ao Programa Erasmus+; construção do questionário sobre a monitorização dos percursos desenvolvidos após a Formação Inicial do Banco de Tempo; planeamento do Encontro Internacional do Banco de Tempo; tratamento dos dados dos questionários sobre o balanço da atividade do Banco de Tempo em 2014; e elaboração do Relatório do balanço da atividade do Banco de Tempo em 2014. Seguidamente, passo a aprofundar a minha contribuição ao longo do estágio.

No primeiro dia de estágio, o Graal encontrava-se em preparação para a exposição *We Traders*, a decorrer na LX Factory, sendo a minha colaboração indispensável na preparação dos

materiais a levar para a exposição. Sob o mote “troca-se crise por cidade”, a exposição foi inaugurada no dia 03 de outubro (após ter estado presente em Madrid, Turim e Berlim) e terminou no dia 02 de novembro, tendo apresentado, de forma interativa, diversas iniciativas e projetos de artistas, *designers*, arquitetos, ativistas e muitos outros cidadãos. O Banco de Tempo também fez parte desta iniciativa, colaborando com a exposição de diversos materiais, nomeadamente sobre o modo de funcionamento, os princípios e objetivos do Banco de Tempo e alguns testemunhos de membros. A minha intervenção consistiu, sobretudo, em decorar caixas de papel para a apresentação dos objetivos e princípios do Banco de Tempo, emoldurar testemunhos e desenhar, em dimensões reais, o símbolo do infinito com trapilho, fazendo referência à simbologia do tempo. Concluída a preparação dos materiais, deslocámo-nos à LX Factory para a montagem dos respetivos materiais. Ainda relacionada com a exposição, fui responsável pela manutenção da página do *Facebook* do Banco de Tempo, onde publiquei um pequeno texto sobre a referida exposição.

Outra das tarefas em que participei foi na preparação da Formação Inicial do Banco de Tempo, que se realizou no dia 31 de outubro. Nesta preparação, dediquei-me à revisão do plano de sessão (Anexo 17), à construção do programa de formação (Anexo 18) e à organização de pastas com material para a formação a entregar aos formandos. Uma das dificuldades sentidas prendeu-se com a construção do programa de formação, programa esse que deveria seguir a estrutura do plano de sessão. Embora o programa de formação fosse apenas entregue aos formandos, este teria de ser coerente com o plano de sessão das formadoras, para que os conteúdos a serem trabalhados e as horas coincidissem. A formação decorreu no espaço do Terraço Graal, teve a duração de seis horas e contou com a presença de treze participantes. Para além de ter participado como formanda, prestei apoio em duas atividades: apresentação do grupo e avaliação da formação. Ainda que o meu papel como “formadora” apenas tenha acontecido na condução de uma das atividades – apresentação dos convidados –, de facto nem sempre é fácil a interação com um grupo desconhecido, principalmente quando a experiência é meramente académica. Este momento permitiu-me reaproveitar conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas no âmbito do meu percurso formativo. A interação com o público e a projeção de voz era algo que já estava habituada quando tinha de apresentar trabalhos em aula e, por isso, mostraram-se estratégias úteis. Uma das maiores aprendizagens que retirei desta experiência foi o facto de, simultaneamente, ter sido formanda e “formadora”, o que me levou a compreender que nem sempre o que está planeado tem o mesmo efeito sobre “quem está do outro lado”. Realço que apesar de a Formação Inicial ser uma prática regular do Banco de Tempo, cada formação é uma aprendizagem nova e enriquecedora, uma vez que o grupo de formandos é

constituído por pessoas diferentes, com saberes e experiências distintas. Neste sentido, é evidente, como defende Freire (1997), que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

Resultante da Formação Inicial, fiquei responsável pelo tratamento dos questionários de avaliação (Anexo 19), sob a forma de tabelas, pela organização do *dossier* da formação e pela análise do plano de sessão, com identificação dos aspetos a melhorar na próxima formação. Tal como já tinha sucedido com a exposição *We Traders*, elaborei uma notícia sobre a Formação Inicial para publicar no *site* oficial do Graal e na página do *Facebook*, destacando os aspetos mais pertinentes da formação. Realizou-se, também, uma reunião de equipa para se analisar os momentos da formação, nomeadamente os aspetos mais e menos positivos. Identificaram-se alterações a ter em conta na próxima formação, sobretudo na alternância entre momentos expositivos e práticos (Anexo 20). Recorrendo ao pensamento de Freire (1996), é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (pp. 43-44), o que significa que em primeira instância é fundamental compreender e analisar profundamente os comportamentos para estar disponível para a mudança. De modo a refletir sobre a pertinência da Formação Inicial e dos conteúdos abordados, no mês de janeiro, em conjunto com a equipa, desenvolvi um questionário *online* sobre a monitorização dos percursos desenvolvidos após a formação (Anexo 21), enviado a todos os formandos que participaram numa das ações de formação do ano de 2014. Posteriormente, procedeu-se ao *follow-up* dos questionários (Anexo 22), sendo que esta análise possibilitará, no futuro, pensar-se em formações mais ajustadas às necessidades dos participantes.

A segunda Formação Inicial do Banco de Tempo, realizou-se no dia 25 de fevereiro e contou com a participação de 14 pessoas representativas de autarquias e associações de Lisboa, Leiria, Vila Franca de Xira, Vagos e Fernão Ferro. Tal como na primeira formação, fiquei encarregue de rever o material para a formação, confirmar as presenças dos formandos e de me certificar que o plano de sessão já teria em conta as propostas de melhoria, identificadas e discutidas anteriormente. O meu papel centrou-se no apoio às dinâmicas de grupo, reforçando a participação ativa de todos. Uma vez que já tinha participado na primeira formação inicial, senti-me mais à vontade e confiante na própria dinamização das atividades. Ainda que os conteúdos abordados tenham sido os mesmos, o grupo mostrou-se empenhado, participativo e colaborativo na troca de experiências, contribuindo para a própria coesão do grupo. Tendo por base as linhas de ação do Graal, a formação decorreu no âmbito da educação não formal e, por isso, fez sentido apostar-se em metodologias de trabalho participativas, que privilegiassem a aprendizagem de cada um e onde a transmissão de saberes ocorresse nos dois sentidos: entre

formador-formandos e formandos-formador (Bernet, 2003). Relacionando, ainda, esta experiência com os princípios orientadores da Educação de Adultos, parece-me pertinente reforçar o primeiro e o quinto princípio enunciados por Nóvoa (2010). O primeiro princípio liga-se ao modo como as experiências individuais e os contextos sociais e culturais influenciam a forma como cada um se forma, ou seja, mais importante do que pensar no ato de formar alguém, é compreender como cada sujeito “se apropria do seu património vivencial por meio de uma dinâmica de «compreensão retrospectiva»” (p. 185). Igualmente nesta formação, assim como em todas as formações desenvolvidas pelo Graal, o principal objetivo é tornar os indivíduos sujeitos do seu processo de formação, capazes de refletir sobre as aprendizagens e de relacionar as suas histórias de vida, sempre numa perspetiva de partilha. Neste sentido, tal como explicitado pelo quinto princípio, o processo formativo propõe essencialmente a mobilização de aprendizagens e não a acumulação de conteúdos.

Ao longo do ano de 2015, uma das iniciativas do Graal prendeu-se com a publicação de um filme sobre a história do Banco de Tempo, no qual se pretendia abordar o seu funcionamento e objetivos, assim como apresentar alguns testemunhos de membros. Num dos dias de estágio, tive a oportunidade de reunir com a equipa para discutir e refletir sobre o guião do filme, a fim de ser reformulado e melhorado. O guião foi revisto ponto a ponto, onde toda a gente colaborou com o seu parecer. Salienta-se que alguns testemunhos de membros foram captados durante o Encontro Nacional do Banco de Tempo, uma vez que se encontravam presentes várias Agências do Banco de Tempo.

Para além das atividades até aqui referidas, outra com grande destaque foi o planeamento do Encontro Nacional do Banco de Tempo no outono, onde me empenhei em estruturar o plano de sessão (Anexo 23); delinear os momentos da sessão; descrever as atividades a realizar com os participantes; elaborar um anexo (livro de Andresa Salgueiro) ao convite enviado às Agências do Banco de Tempo; e conceber a proposta de trabalho para os membros dos diversos Bancos de Tempo (Anexo 24). Nesta atividade em específico, as maiores dificuldades relacionaram-se com a construção do plano de sessão, a descrição das atividades e a elaboração da proposta de trabalho, justamente por serem atividades novas. Relativamente ao planeamento das atividades, estas foram pensadas seguindo uma lógica de trabalho *com* as pessoas e respeitando os ideais da educação não formal, conteúdos trabalhados na teoria e que se revêm agora na prática. Salienta-se que o trabalho foi desenvolvido conjuntamente, com base na partilha de ideias. Para o planeamento das atividades recorreu-se a exemplos de atividades desenvolvidas em formações anteriores e a pesquisas na Internet. No entanto, a discussão em grupo foi o principal método de trabalho, sendo que as ideias se iam complementando com base nos contributos de

cada membro da equipa. A aprendizagem mais enriquecedora foi, sem dúvida, a preparação de uma formação, tendo por base os princípios da educação não formal. No próprio dia do Encontro Nacional, apoiei algumas das dinâmicas de grupo desenvolvidas. O Encontro aconteceu no dia 28 de novembro e contou com a presença de 35 pessoas, estando representadas catorze Agências do Banco de Tempo: Aveiro, Esgueira, Braga, Cascais, Coimbra, Évora, Funchal, Lumiar, Portela, Quarteira, Santa Maria da Feira, São João da Madeira, Valongo e Funchal. Participaram ainda representantes do Banco de Tempo de Moura, que se encontram em processo de constituição de Agência. Mais uma vez, fiquei responsável pelo tratamento dos questionários de avaliação (Anexo 25), utilizando uma análise quantitativa e qualitativa, para arquivar no *dossier* do Banco de Tempo. Outra das tarefas teve que ver com a organização da informação discutida no Encontro Nacional, onde me foi solicitado que organizasse por categorias as causas e estratégias que estão na origem da falta de trocas sentida pelos Bancos de Tempo.

Na calendarização do Banco de Tempo estava previsto a execução da segunda edição da *newsletter* “Trocar Notícias” 2014 (Anexo 26), e também aqui dei o meu contributo redigindo notícias sobre o Encontro Nacional do Banco de Tempo, a Formação Inicial, a Formação sobre “Lideranças Partilhadas e Intervisão”, a exposição *We Traders*, os testemunhos dos diversos Bancos de Tempo e o meu testemunho enquanto estagiária.

A partir do mês de janeiro e até ao final do estágio, uma das tarefas principais incidiu sobre o planeamento do Encontro Internacional do Banco de Tempo, que decorreu nos dias 19 e 20 de junho em São João da Madeira (Auditório do Museu da Chapeleira) e Santa Maria da Feira. O Encontro foi coorganizado pelo Graal e pelas Agências do Banco de Tempo das respetivas cidades e contou com o apoio financeiro da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. Todos os anos são trabalhadas diferentes temáticas, sendo que para o presente ano abordou-se a temática da Cidadania e da Igualdade e, por isso, os momentos de debate e de dinamização com os grupos foram pensados de acordo com a mesma. O meu contributo foi fundamental na planificação do programa (Anexo 27), o que implicou: a estruturação dos separadores temáticos, com atribuição dos oradores e tempos de debate; a preparação das atividades com os grupos a realizar nos dois dias; a redação e envio dos convites aos oradores; e a marcação das viagens (Espanha, Itália, Funchal e Ponta Delgada) e estadias. Uma vez que o Encontro ocorreu ulteriormente à data de fim do estágio, não foi possível estar presente e participar no Encontro. Contudo, a equipa fez questão de partilhar o balanço final, que, na sua perspetiva, foi muito positivo e reuniu cerca de noventa participantes, oriundos de diversas zonas do país. Foram escutadas comunicações que inspiraram o Banco de Tempo e contou-se com a

intervenção de mulheres importantes do Graal, pessoas ligadas ao Banco de Tempo em Portugal, Espanha e Itália e investigadoras especializadas na área da Igualdade de Género e Cidadania. Um momento fulcral do Encontro, foi a exposição de obras de artistas dos diferentes Bancos de Tempo, onde foram apresentadas pinturas, fotografias, bordados, olaria, etc., revelando os talentos de cada um, alguns deles descobertos no Banco de Tempo. De forma geral, foi um tempo de convívio, partilha e grandes aprendizagens, reforçando-se as relações solidárias entre as pessoas. No contexto da ação da instituição, mas particularmente no contexto do atual projeto, parece-me oportuno refletir sobre a ideia de o Graal se situar mais ao nível da educação ou da formação. Recorrendo a Canário (1999), a “flutuação” terminológica entre os dois conceitos é frequente na literatura científica e associa-se a duas grandes tradições: alfabetização e formação profissional. A primeira tradição consagra a expressão “educação de adultos”, que pode ser entendida numa perspetiva redutora, ligando-se a práticas escolarizadas, ou ampla, ligando-se à totalidade dos processos educativos. Já a segunda tradição, espelha a expressão “formação de adultos”, que em sentido estrito diz respeito a “processos adaptativos e instrumentais” (p. 33), portanto à formação profissional, e em sentido amplo ao processo de auto-construção da pessoa. Ora, neste sentido, será talvez mais justo considerar que o Banco de Tempo tanto se situa ao nível da educação como da formação, desde que os processos sejam entendidos numa perspetiva ampla: a aprendizagem é um processo abrangente que ocorre em todos os contextos e tempos de vida e visa o desenvolvimento integral do homem.

Foi também com elevada expectativa e motivação que participei no esboço da proposta de candidatura do projeto “Pars: formação para a criação de Bancos de Tempo em contextos educativos” ao Programa Erasmus+ – Programa Comunitário 2014-2020 (Anexo 28). O projeto tem como objetivo definir referenciais para a formação de agentes educativos interessados em desenvolver dinâmicas de troca de tempo com crianças e jovens. A ideia seria retomar a colaboração com a *Associació Salut i Família* (Espanha) e com a *Associazione Nazionale Banche del Tempo* (Itália), que no passado foram parceiros do Graal noutros projetos relativos ao Banco de Tempo. Por outro lado, o projeto abre a possibilidade de o Graal aprofundar conhecimentos e refletir sobre a participação cidadã de crianças e jovens. Neste sentido, colaborei no planeamento das atividades e do orçamento e na discussão dos parceiros. Para além de Espanha, Itália, França (Associação Ariane) e Roménia (*Centrul de Voluntariat Anj* – Napoca), outro dos parceiros é o Instituto de Educação da Universidade do Minho, responsável pela investigação na área da infância, educação e juventude. Nos meses de fevereiro e março estive, essencialmente, envolvida no preenchimento do formulário da candidatura, prestando particular apoio nos critérios de avaliação do projeto. Procedi também à tradução dos textos

enviados pelos parceiros e à revisão crítica da candidatura. A candidatura foi submetida no final do mês de março, sendo que os resultados serão apresentados em meados de julho, período subsequente ao estágio.

Uma vez que nunca tinha participado na candidatura de um projeto, considero que foi uma mais-valia ter tido a possibilidade de acompanhar de perto este processo, até porque uma das ambições profissionais é integrar projetos de intervenção comunitária, que possivelmente passarão por candidaturas a financiamento. Desta forma, foi útil para compreender como se processa o financiamento europeu, nomeadamente os requisitos que um projeto deve ter em conta. Relativamente à questão do financiamento, sabe-se que a sobrevivência da maioria das organizações depende de apoios financeiros. As candidaturas a programas de financiamento obrigam as instituições a cumprir determinadas normas, que podem levar ao desenvolvimento de projetos pouco inovadores e desfasados das reais necessidades da população. Muitas vezes, são sobrecarregadas com tarefas administrativas, de gestão, de execução, de acompanhamento e de avaliação, esquecendo os seus verdadeiros ideais (Guimarães, 2013). Perante esta situação, e acedendo ao pensamento de Lima (2012), as organizações do terceiro setor enfrentam verdadeiras tensões, na medida em que facilmente se contrastam dois polos: podem fazer parte de processos de autogoverno e de práticas participativas ou organizarem-se como associações administradas, governadas por regulamentos legais. Podem, também, representar dinâmicas de tipo racional-burocrático, ou elementos de uma cultura empresarial ou desenvolverem-se como estruturas menos descentralizadas, apostando em processos de tomada de decisão mais participados. Outra hipótese é fomentarem lógicas para a participação e para a transformação ou para a adaptação e ajustamento.

Para além das atividades descritas, dediquei-me ao tratamento dos dados dos questionários sobre o balanço da atividade do Banco de Tempo em 2014, como preparação para a elaboração do respetivo Relatório (Anexo 29). A partir de tabelas, gráficos e uma análise descritiva, o Relatório teve em conta os seguintes indicadores: mais-valias do Banco de Tempo; princípios do Banco de Tempo; dados de caracterização e funcionamento em 2014; expectativas das Agências para 2014; relações internas; comunicação com os membros; relação com os parceiros locais; relação com o Banco Central; balanço (principais dificuldades, ganhos e conquistas das Agências no ano de 2014); e situação atual (fase em que se encontra cada Agência). Anualmente, é produzido um Relatório que retrata o trabalho do Banco de Tempo desse mesmo ano, sendo que o principal objetivo é comparar a evolução da atividade do Banco de Tempo, não só a adesão de novos membros, mas também os serviços mais trocados. Por outro lado, procura-se refletir sobre os contributos do Banco de Tempo na comunidade, isto é, de

que forma se está a contribuir para a construção de uma cultura de solidariedade e para o estabelecimento de relações sociais mais humanas e igualitárias, onde o cuidado dos outros e o reconhecimento das suas capacidades são valores sempre presentes.

No seguimento das ideias até aqui discutidas, e uma vez que se associa à dinâmica do Banco de Tempo, passo a refletir sobre a temática da trilogia Estado, mercado e comunidade (Lima & Afonso, 2006), pautada por relações de poder nem sempre justas. De facto, podem ser destacadas duas situações: a) o Estado posiciona-se no topo da pirâmide e o mercado e a comunidade na base, assumindo o Estado o papel de regular/controlar, diminuir a autonomia e, de certa forma, aumentar a dependência; b) a comunidade posiciona-se no topo da pirâmide e o Estado e o mercado na base, tendo a comunidade o objetivo de promover a autonomia/autogestão e de prover a sociedade de valores como a participação, a cooperação e a valorização do indivíduo. Neste sentido, e reforçando as ideias anteriormente debatidas, a ação do Banco de Tempo desenvolve-se em torno de uma economia solidária e não capitalista, onde o ideal de sociedade é sustentado por uma cultura de solidariedade e de relações sociais mais humanas e igualitárias, aliado à lógica comunitária. No fundo, o Banco de Tempo tem como fim a procura por alternativas resistentes às forças hegemónicas. Tal como Boaventura de Sousa Santos argumenta, a sociedade-providência é constituída por “redes de relações de interconhecimento, de reconhecimento mútuo e de entreajuda baseadas em laços de parentesco e de vizinhança” (Santos, 1993, cit. in Santos, 1995, p. 1). É, ainda, autónoma e constituída por relações sociais informais, uma vez que a sua lógica de atuação é espontânea. Parece-me, portanto, evidente que o Graal e o Banco de Tempo se articulam com a segunda situação, em que a comunidade se situa no topo da pirâmide. Além disso, admitindo uma das tipologias de organizações da sociedade civil que Lima (2012) problematiza, o Graal revê-se como uma *instância crítica e transformadora*, pelo facto de desenvolver iniciativas mais próximas da comunidade, que apelam a processos de decisão mais participados e à transformação social.

2.4 Banco de Tempo Ativo: Reforçando Redes Sociais Comunitárias

O referido projeto é uma iniciativa do Graal e visa reforçar a capacitação do Graal para a coordenação da Rede Nacional do Banco de Tempo, provendo a equipa coordenadora e as equipas locais de competências que cooperem na realização das potencialidades e missão do Banco de Tempo. Procura, ainda, reforçar a divulgação do Banco de Tempo; introduzir novas práticas de gestão da informação; introduzir melhorias nos processos de avaliação; identificar e divulgar práticas bem-sucedidas; e desenvolver processos de avaliação que levem à discussão das necessidades e recursos existentes no Banco de Tempo. O projeto responde, no fundo, às

necessidades identificadas nos processos de gestão, divulgação, monitorização e avaliação da Rede Nacional do Banco de Tempo.

No âmbito do projeto, preveem-se as seguintes atividades: criação de um portal do Banco de Tempo e inclusão nas redes sociais virtuais; desenvolvimento de uma plataforma digital de gestão de informação; conceção e aplicação de novos instrumentos e metodologias de avaliação; elaboração de uma publicação sobre práticas bem-sucedidas no Banco de Tempo; e desenvolvimento de ações de formação para a utilização da plataforma de gestão de bases do Banco de Tempo, dirigidas às equipas dinamizadoras. O projeto funciona em parceria com o Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS) e é financiado pelo Mecanismo Financeiro do Espaço Económico Europeu 2009-2014, no âmbito dos *European Economic Area Grants* (EEAGrants), gerido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Teve uma duração de 12 meses, de novembro de 2013 a outubro de 2014.

2.4.1 Articulação de Conhecimentos

Tal como no projeto anterior, também neste projeto participei em inúmeras atividades, desatacando-se: elaboração de guiões de entrevista; realização de entrevistas aos Coordenadores e membros das Agências do Banco de Tempo; transcrição de entrevistas; análise de conteúdo das entrevistas; elaboração da Publicação sobre o Banco de Tempo; participação na ação de formação “Lideranças Partilhadas e Intervisão”; tratamento dos questionários de avaliação da ação de formação; organização dos *dossiers* das diversas ações de formação; e organização dos *dossiers* do projeto para Auditoria. De forma minuciosa, passo a explicitar o meu papel em cada uma destas atividades.

Uma das atividades que exigiu grande parte do meu tempo, desde outubro até final do mês de dezembro, foi a Publicação do Banco de Tempo – *A Experiência do Banco de Tempo em Portugal: Tecendo Sentidos e Mudanças* (Anexo 30) –, que reúne diferentes narrativas, relatos, testemunhos e reflexões de pessoas ligadas ao Banco de Tempo. Para a construção da Publicação foi necessário realizarem-se entrevistas aos Coordenadores e aos membros das Agências do Banco de Tempo, tendo sido aqui que concentrei a minha ajuda. No total, realizaram-se 22 entrevistas às equipas dinamizadoras do Banco de Tempo, sendo que algumas delas se realizaram por via *email*, quer pela impossibilidade de deslocação, quer pela incompatibilidade de agendas (como foi o caso das Agências de Castelo Branco e Madeira). Previamente à realização das entrevistas, comecei por rever os guiões de entrevista (Anexos 31 e 32) e proceder a pequenas alterações. Com o objetivo de recolher conteúdos sobre a experiência do Banco de Tempo em Portugal, entrevistei a Coordenadora do Banco de Tempo

de Miratejo, que decorreu na Loja Social de Corroios e a Coordenadora do Banco de Tempo da Portela. Seguidamente, fiquei responsável não só pela transcrição das referidas entrevistas (Anexos 33 e 34), como também pela entrevista do Banco de Tempo de Cascais (Anexo 35). Posteriormente às transcrições, foi necessário proceder ao tratamento das entrevistas, selecionando-se pequenos excertos a incluir na Publicação, assim como ao tratamento dos testemunhos dos membros. Para uma organização mais cuidada e uniforme dos dados das entrevistas e dos testemunhos, criaram-se categorias a ser desenvolvidas na Publicação, sendo a informação agrupada pelas diferentes categorias.

Juntamente com as entrevistas, fiquei responsável por formatar os documentos a incluir na Publicação e no *dossier* do Banco de Tempo Ativo, para que a informação ficasse com a mesma estrutura, e por rever a Publicação: correção de erros, contagem dos Bancos de Tempo citados, proposta de alteração de *design* e identificação dos conteúdos a integrar na conclusão. Outra das tarefas teve que ver com a organização dos *dossiers* para a Auditoria do projeto, organização essa que passou pela criação de separadores, organização de documentos e por sublinhar o “Trocar Notícias” como referência à divulgação do projeto. Ainda que pareça uma tarefa simples, foi significativo para mim estar implicada neste processo, pois permitiu-me compreender como se processa uma Auditoria e, principalmente, para que serve – perceber se os objetivos iniciais e a proposta de trabalho coincidem com o que se realizou na prática e se o financiamento foi devidamente bem aplicado. Identicamente à organização dos *dossiers* para a Auditoria, dediquei-me à organização dos *dossiers* das diversas ações de formação por programa, plano de sessão, participantes, avaliação e documentação/materiais. Tendo em conta que não se tinha procedido ao tratamento dos questionários de avaliação de três ações de formação sobre “Utilização da Plataforma Digital”, e que este teria de ser incluído nos *dossiers*, fiquei também responsável por essa tarefa.

Outra atividade que muito contribuiu para o meu processo formativo, foi a participação como formanda na ação de formação “Lideranças Partilhadas e Intervisão” (Anexo 36), que teve lugar no dia 07 de outubro no Terraço Graal. A ação de formação contou com a presença de 24 participantes, provenientes de diversas organizações, e teve a duração de cinco horas. A formação foi marcada por seis momentos: acolhimento dos participantes; apresentação da formadora/facilitadora e dos participantes e suas experiências; abordagem da questão da liderança partilhada, dividindo-se os participantes por cinco grupos, com o intuito de partilharem experiências entre si e discutirem os materiais de apoio; pausa para almoço; discussão e reflexão sobre a metodologia de intervenção, recorrendo-se à leitura conjunta de dois textos de apoio e à simulação de uma situação prática; e avaliação da ação de formação. No fim da

sessão, foram entregues os certificados de participação e um Manual (caderno de trabalho) sobre Lideranças Partilhadas. Essencialmente, foi um tempo de grandes aprendizagens, havendo espaço para a conceptualização, para o debate, para partilha de experiências e para o diálogo entre todos. Além disso, mostraram-se temas pertinentes e úteis para quem coordena equipas de projeto e lhe é implícito liderar e motivar. Na verdade, tal como foi referido por um dos participantes, “sozinhos vamos mais depressa, mas juntos vamos mais longe”. Como habitual, encarreguei-me do tratamento dos questionários de avaliação da ação de formação (Anexo 37), sob a forma de gráficos e tabelas, a incluir no *dossier* do projeto.

Tendo em conta a minha participação como formanda na ação de formação, parece-me pertinente refletir sobre a forma como a ação decorreu, isto é, que tipo de modelo educativo esteve implícito no processo de aprendizagem. De acordo com os três modelos educativos abordados por Sanz Fernández (2006; 2008), não restam dúvidas que nos encontramos na presença do *modelo dialógico social*, sendo também este o modelo que, no fundo, mais se aproxima da atuação do Graal. Segundo o presente modelo, a aprendizagem ocorre de forma reflexiva e imaginativa e deriva de um conjunto de situações do quotidiano, sendo “um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento e à participação e gestão social” (Sanz Fernández, 2008, p. 75). Isto significa, que a aprendizagem ultrapassa as competências académicas e literárias, abrindo espaço às competências sociais, competências essas que permitem o diálogo entre as pessoas e a desmistificação de situações da vida real: o “propósito da aprendizagem é diretamente social e indiretamente académico” (Sanz Fernández, 2008, p. 76). Por outras palavras, o diálogo estabelecido com os autores de textos científicos faz parte do processo de aprendizagem, no entanto o diálogo que acontece entre as pessoas, as relações sociais, é o que dá sentido à vida e se perpetua em todas as facetas da vida. Já o educador de adultos é encarado como o facilitador que estimula potencialidades de aprendizagem, enquanto o participante se assume como protagonista do processo. Emergem, deste modo, novas figuras e espaços de aprendizagem, deixando o ambiente escolar de ser visto como o referente da aprendizagem, como o único contexto onde se produz formação e aprendizagem. O cerne da aprendizagem encontra-se presente nos conhecimentos que as pessoas trazem das suas experiências, pois a aprendizagem não começa do zero, não começa ali, mas das muitas coisas que as pessoas já sabem e querem continuar a aprender. A prioridade passa, por isso, pela procura educativa e não pela oferta. De forma a enaltecer a importância da interação social na aprendizagem, passo a citar as profundas palavras do autor:

“O uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende são o que marca o sentido e o valor do aprendido. Avança-se, assim, em direção a processos de aprendizagem mais

interativos entre potencialidades e necessidades, entre procuras e ofertas, entre aprendizes e formadores, entre espaços e tempos específicos de aprendizagem e lugares e tempos de vida comuns. [...] É um modelo que recolhe muitos elementos da pequena tradição cultural ou tradição subalterna e que, neste sentido, tem muitas conotações com a cultura popular e com as suas vias transmissoras e criadoras de cultura.” (Sanz Fernández, 2008, p. 82).

Não só no *modelo dialógico social*, mas também no humanismo (segunda perspetiva teórica da Educação de Adultos) o indivíduo é considerado o centro da ação educativa, o que significa que a aprendizagem é auto-centrada na pessoa (Finger & Asún, 2003). Partindo do pressuposto que o ser humano é um ser livre e ativo, cada sujeito é responsável pelo seu desenvolvimento. Todavia, o autodesenvolvimento depende em grande medida do ambiente exterior que se proporciona. Por outras palavras, “ninguém pode forçar o crescimento, mas apenas criar as condições que, por seu turno, irão ativar o potencial de crescimento de cada indivíduo, as suas energias intrínsecas” (Finger & Asún, 2003, p. 63). Assim sendo, também aqui o formador de adultos tem como fim último potenciar ou facilitar as condições de aprendizagem, não retirando ao sujeito o protagonismo no seu processo de formação.

2.5 Banco de Tempo e Comércio Justo: Reforçando Outras Economias

O Banco de Tempo e Comércio Justo: Reforçando Outras Economias, desenvolve-se no âmbito do Movimento Banco de Tempo em Portugal e envolve equipas locais e membros do Banco de Tempo, bem como as comunidades onde se inserem os respetivos Bancos de Tempo. Este projeto tem como objetivos principais promover a consciência crítica do modelo socioeconómico dominante e a adoção de práticas alternativas de produção, transformação, troca e consumo. Para a prossecução dos seus objetivos, visa responder a um conjunto de problemas, previamente identificados: insuficiente reflexão pelos atores do Movimento Banco de Tempo sobre as injustiças, desigualdades e insustentabilidade do atual modelo de desenvolvimento socioeconómico; e não reconhecimento de outras economias alternativas, nas quais se inscreve o próprio Movimento Banco de Tempo e o Comércio Justo. Neste sentido, tem como finalidade promover, junto das equipas dinamizadoras do Banco de Tempo e suas comunidades, uma análise crítica acerca dos consumos individuais e institucionais.

Como principais atividades, estão previstas realizarem-se: duas sessões de capacitação das equipas locais dos Bancos de Tempo – uma em Lisboa, dirigida às equipas dinamizadoras das Agências de Lisboa e zonas próximas e outra em Coimbra, dirigida às equipas do Norte e Centro do País; três Encontros Regionais de Sensibilização sobre Consumo Responsável,

coorganizados com os Bancos de Tempo e dirigidos a membros do Banco de Tempo e às comunidades nas quais se inserem; um Encontro de sensibilização e comemoração do Dia Mundial do Comércio Justo (10 de maio), dirigido a todas as equipas dinamizadoras locais do Banco de Tempo; a conceção, aplicação e divulgação de um instrumento de análise crítica dos consumos pessoais e institucionais; e a elaboração e divulgação de dois artigos sobre as temáticas do projeto. São seus parceiros o CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral) e organizações parceiras do Graal no âmbito do Banco de Tempo. Conta ainda com o apoio financeiro de Projetos de Educação para o Desenvolvimento de ONGD – Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. O projeto tem uma duração de 24 meses, de novembro de 2013 a outubro de 2015.

2.5.1 (Des)aprender na Ação

A minha intervenção no projeto não foi sempre consistente ao longo do estágio, uma vez que só a partir do mês de março comecei a ter um papel mais ativo. Cooperei, assim, nas seguintes atividades: organização do *dossier* fase II; recolha de bibliografia relevante sobre consumo responsável; preenchimento de dados sobre o projeto para o Relatório de Acompanhamento da ENED; colaboração na construção do questionário de auto-diagnóstico do consumo de produtos alimentares; tratamento dos questionários sobre consumo responsável; participação nas oficinas de formação (Golegã); e desenvolvimento do Relatório sobre a I Oficina de Formação. Identicamente aos projetos anteriores, passo a descrever e a analisar cada atividade.

Comecei por organizar o *dossier* do projeto, referente à fase II, organização essa que consistiu na criação de separadores pelos respetivos documentos. A partir do mês de janeiro, a minha colaboração começou a ser mais proeminente, fazendo-se sentir a partir da recolha de bibliografia relevante sobre consumo responsável (Anexo 38), que serviria de base para a construção de um questionário ou mesmo para futuras publicações no *síte* oficial do Graal e página do *Facebook*. Acompanhei, ainda, de perto o preenchimento de dados do projeto para efeitos do Relatório de Acompanhamento da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). Já entre os meses de março e maio, o meu papel recaiu sobre a construção do questionário de auto-diagnóstico do consumo de produtos alimentares (Anexo 39), desenvolvido em parceria com o CIDAC (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral), abrangendo como público-alvo os membros das Agências do Banco de Tempo. Previamente ao envio do questionário, foi fundamental testar o questionário, não só ao nível da coerência, como também em termos de funcionalidade e gestão de tempo. Efetivamente, a

construção de um questionário pode tornar-se mais complexa caso não detenhamos alguns conhecimentos quanto à forma e conteúdo. As questões têm de ser claras e objetivas e a linguagem o mais cuidada possível, de forma a evitar o enviesamento das respostas. Como estratégias para ultrapassar esta dificuldade, o questionário foi revisto e testado por toda a equipa, possibilitando a cada um partilhar a sua perceção e melhorar a qualidade do próprio questionário. Após recolhermos 42 questionários, fiquei responsável pelo tratamento da informação sob a forma de gráficos e tabelas, que, posteriormente ao estágio, já sem a minha intervenção, tornou possível a elaboração de um documento mais detalhado sobre a descrição dos resultados (Anexo 40).

O meu último contributo fez-se sentir no âmbito da preparação e participação na I Oficina de Formação do Banco de Tempo e Comércio Justo (Anexo 41). A Oficina realizou-se nos dias 27 e 28 de abril, no Centro do Graal na Golegã, e contou com a presença de pessoas ligadas ao Banco de Tempo de Braga, Aveiro, Cascais, Lisboa, Évora e Coimbra. No primeiro dia de Oficina, depois das boas-vindas e apresentações, o grupo debateu sobre o tema do comércio justo, através de uma dinâmica experiencial que serviu de base para a reflexão conjunta. Mais tarde, seguiu-se o visionamento e debate de dois documentários sobre o comércio justo. O segundo dia de trabalho, foi dedicado ao planeamento das Comemorações Locais do Dia Mundial do Comércio Justo para cada Banco de Tempo, resultando várias iniciativas de sensibilização. Quanto à avaliação da Oficina, foi dada a possibilidade de o grupo de participantes manifestar a sua opinião, havendo tempo (e vontade) para trocar ideias, refletir, aprender e partilhar recursos. Posteriormente, procedi ao desenvolvimento do Relatório da I Oficina de Formação do Banco de Tempo e Comércio Justo, incluindo a avaliação da Oficina (Anexo 42).

Recorrendo aos elementos teóricos estudados, faz sentido distinguir as práticas educativas que melhor se enquadram na dinâmica deste projeto e da própria instituição. Uma dessas práticas diz respeito ao desenvolvimento local, que, segundo Canário (1999), pode ser entendido como um processo de aprendizagem coletivo, que procura a resolução de problemas locais. Aliás, o desenvolvimento local “é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro” (Melo & Soares, 1994, cit. in Canário, 1999, p. 65). Este tipo de desenvolvimento é, essencialmente, uma alternativa aos modelos dominantes, que procuram crescimento em vez de desenvolvimento. Também no Banco de Tempo e Comércio Justo, se procuram outras formas de produção e otimização de recursos endógenos (Amiguinho, 2005), assentes numa lógica de proximidade, cooperação e de

valorização do heterogéneo (Matos, 2004). Podemos dizer que o desenvolvimento endógeno coloca a ênfase na ação do homem – o indivíduo no centro do processo, fazendo emergir dimensões de participação e a diversidade de culturas (Berger, 2004). Neste sentido, é a própria valorização dos conhecimentos experienciais que conduz à resolução de problemas locais e principalmente à construção de novos valores sociais. A transformação é, em primeira instância, um processo coletivo e a história de uma comunidade. Segundo Nóvoa e outros (1992, cit. in Canário, 1999, pp. 66-67), as dinâmicas locais concretizam-se pelo seguinte conjunto de características: *primazia do particular e do específico, predominância da ação e da auto-organização dos atores locais, tónica na valorização dos recursos qualitativos locais e perspectiva do desenvolvimento como um processo participado e negociado*. A segunda prática educativa a ser discutida é a animação sociocultural que é mais do que uma forma de “ocupar” o tempo livre, é antes uma forma de se apostar na produção de práticas culturais, que tenham em conta a participação dos indivíduos. Dependendo da estratégia política, educativa e cultural, a animação sociocultural pode estar orientada mais para a autonomia ou mais para o controlo. Neste contexto, Canário (1999) explica que a autonomia conduz à produção de algo, enquanto o controlo se trata de uma oferta ou serviço. No caso particular do Banco de Tempo e Comércio Justo, as atividades incidem mais sobre a mudança do que a adaptação, tendo como principal objetivo a intervenção e autonomia dos participantes, a comunicação e interação entre as pessoas e a transformação de valores sociais. Também aqui os participantes são sujeitos da sua aprendizagem, sendo o animador um *intermediário e agente de comunicação*, capaz de orientar as iniciativas, favorecer a participação e estimular o processo de aprendizagem (Canário, 1999). A animação sociocultural pode, assim, ser entendida “como um conjunto de processos que permitem potenciar, em termos educativos, [...] as situações sociais quotidianamente vividas” (Canário, 1999, p. 83).

A própria denominação do projeto – Reforçando Outras Economias – remete-nos para outro tipo de reflexão: o papel do terceiro setor na Educação de Adultos. Na verdade, o projeto tem por âmbito uma educação que não promove a competitividade mas que reforça a economia solidária, os laços entre as pessoas. Uma vez que a aprendizagem é centrada na participação das pessoas e não na competitividade e lucro, o Graal identifica-se mais como sendo uma *instância crítica e transformadora* e menos como uma *unidade de quase-mercado* (Lima, 2012). Ainda que se coloquem vários dilemas ao campo da Educação de Adultos (Lima & Afonso, 2006), a verdade é que os projetos educativos que desenvolve, tal como foi possível constatar, são mais orientados para a mudança do que para a adaptação e os participantes são entendidos, não como beneficiários, mas como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Este facto

enquadra-se no segundo princípio da Educação de Adultos, defendendo que a formação é um processo individual, que implica a participação de cada indivíduo como estratégia de autoformação (Nóvoa, 2010).

2.6 Outras Atividades

Para além de todos os projetos que mencionei, estive envolvida nas mais diversas atividades/tarefas da instituição, nomeadamente no reforço do número de “gostos” na página do *Facebook* do Banco de Tempo (como forma de alargar o número de membros e divulgar as suas dinâmicas) e nas reuniões de equipa. No final do mês de dezembro, organizou-se a primeira reunião de equipa, na qual se fez o balanço dos projetos e plano de atividades do ano de 2014 e discutiram propostas de trabalho para o ano de 2015. A participação na reunião foi um momento importante do estágio, uma vez que me permitiu conhecer outros projetos em que não estive diretamente envolvida, mas que podem ir ao encontro dos meus interesses e suscitar o conhecimento e aprofundamento por novas temáticas e dinâmicas. Foi, ainda, um momento que me possibilitou fazer o ponto de situação face à minha integração na instituição, onde me foi dada a oportunidade de partilhar as expectativas e ambições relativamente ao estágio.

Outra atividade que não se enquadra em nenhum dos projetos acima descritos, foi a participação na sessão de informação sobre financiamento para a igualdade de género do projeto CAPACITA, no Centro Maria Alzira Lemo – Casa das Associações (Monsanto). A partir desta sessão de esclarecimento fiquei a compreender melhor o processo de candidatura a financiamento, que deriva de cinco Fundos Europeus Estruturais e de Investimento e realiza-se segundo um conjunto de programas operacionais temáticos. Na linha da inclusão social, o Programa Operacional Inclusão Social e Emprego (PO ISE) é o programa que mais se adequa ao desenvolvimento de projetos de intervenção comunitária, levados a cabo por Associações e Organizações Não Governamentais, como é o caso do Graal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, o meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 1997, p. 85).

Termino o presente relatório nas palavras de Paulo Freire, não só por ter sido um autor de referência no campo da Educação de Adultos, mas também porque revejo muito dos seus ideais no meu percurso formativo e na construção da minha própria pessoa. Através de Paulo Freire, questiono o meu papel no mundo, a minha ação e o poder da mudança, que acredito ser sempre possível. O ser humano é um ser de experiências e aprendizagens, que se vai construindo no tempo e com os outros. É um ser histórico inacabado que vive da cultura e de forças sociais. Como Freire (1993b) nos diz, “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos [...] aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (p. 79). Assim, começo por concluir que, tal como o mundo, eu também estou *sendo*, eu também estou incluída num processo de aprendizagem ao longo da vida, que se alimenta da superação dos desafios e dos obstáculos. Findo este relatório, parece-me relevante concluí-lo tecendo algumas considerações sobre o significado que o estágio assumiu para mim e sobre os conteúdos-chave que estiveram na base do relatório.

Em primeiro lugar, começo por justificar o facto de ter optado pela modalidade de estágio e não por ter desenvolvido uma dissertação ou trabalho de projeto. Uma vez que no âmbito da Licenciatura em Ciências da Educação não me foi dada a possibilidade de realizar um estágio, mas sim um conjunto de Seminários de Integração Profissional, considerei que seria uma mais-valia ter a oportunidade de experienciar a realidade e, assim, adquirir alguma experiência profissional, alargando os meus conhecimentos e enriquecendo o meu *currículum*. Nos dias de hoje, a experiência é um fator imprescindível à aceitação e integração de cada um no mercado de trabalho, revelando mais do que um saber-saber, um saber-fazer. Os conteúdos são importantes, nunca deixarão de o ser, mas a apropriação da realidade e a superação do senso comum dependem da leitura crítica que cada indivíduo faz do mundo (Freire, 1993a). Os livros não nos ensinam tudo, apenas o essencial: despertam a curiosidade. A principal aprendizagem faz-se na ação. Esta ideia de valorização da prática através da ação é, igualmente, um dos princípios basilares defendidos pelo pragmatismo, uma das correntes teóricas que marcou profundamente o campo da Educação de Adultos (Finger & Asún, 2003). Segundo esta

perspetiva teórica, a aprendizagem experiencial significa a dupla capacidade do ser humano aprender com a experiência e construir sobre essa experiência, ampliando a própria capacidade de aprendizagem. Para alguns teóricos do pragmatismo, como Dewey, a educação é antes “uma função central no processo evolutivo da espécie humana” (Finger & Asún, 2003, p. 36) e, por isso, a aprendizagem faz parte de um processo de crescimento, sendo da responsabilidade da educação fazer com que cada indivíduo participe na mudança a partir do aprender-fazendo. Neste sentido, e sendo responsável pelo meu processo de aprendizagem, acredito que as experiências proporcionadas pelo estágio me farão ainda mais sentido quando confrontada com a realidade, pois não só terei a oportunidade de recorrer aos conhecimentos anteriores, como atuar de forma mais reflexiva e articulada.

Em retrospectiva da forma como decorreu o estágio curricular na Associação Graal, considero que o balanço não podia ser mais positivo e que são inúmeras as aprendizagens que levo comigo. A minha integração no quotidiano da instituição decorreu da forma mais natural possível, tendo sido acolhida como mais um elemento da equipa técnica e como alguém que também traz consigo experiências e saberes a serem partilhados. O meu papel não podia ter sido mais interventivo, tendo acompanhado todos os projetos da Associação e contribuído com os meus conhecimentos. Vivi as alegrias, a boa disposição, as angústias e o *stress* de um contexto de trabalho real, mas, sobretudo, senti-me incluída e privilegiada por ter aprendido num ambiente que nos liberta e faz refletir criticamente: educação problematizadora (Freire, 1977; 1980). Foi uma experiência muito enriquecedora, que me permitiu consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, relacionados com a Formação de Adultos e, principalmente, com a área da intervenção comunitária. No fundo, a prática ganha sentido quando aliada à teoria ou vice-versa, pois como Freire (1977) argumenta ambas são inseparáveis e se complementam. Toda a prática educativa implica uma teoria educativa, aliás a “fundamentação teórica da [...] prática [...] explica-se ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, prática e teoria, se fazem e refazem” (pp. 22-23). Não podia deixar de referir que um dos contributos do estágio foi fazer-me compreender que podemos fazer sempre melhor, que podemos ir mais além, que as possibilidades para a produção ou construção são inesgotáveis. Uma ideia também muito presente no projeto ECO, na medida em que a mudança faz parte da essência do indivíduo e cada um de nós tem a capacidade de assumir um poder-para, um poder para fazer acontecer. As aprendizagens emergem do relacionamento com os outros e da capacidade que cada um tem de acrescentar parte de si em nós, de acrescentar saberes diferentes. Neste sentido, admitimos que a educação é “um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens

e do devenir da realidade. [...] a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*” (Freire, 1987, p. 73). Por outras palavras, o ser humano encontra-se em permanente construção, em busca de novas aprendizagens, que ganham outro sentido quando aliadas à prática. Se acreditamos que a realidade de hoje não é a mesma de amanhã, então faz sentido pensarmos que o processo de aprendizagem não é estanque, mas que evolui no tempo e consoante as necessidades, os contextos e as relações que criamos.

Dado que o estágio fez parte de um projeto de imersão, em que colaborei no dia a dia da instituição, torna-se crucial refletir sobre as principais aprendizagens e contribuições futuras, na perspetiva de aprendiz. Todavia, manifesto igualmente a minha perceção, agora mais no papel de investigadora, sobre a lógica da instituição e o tipo de formação e intervenção presentes, recorrendo a importantes referenciais teóricos. Ainda que se trate de um relatório de estágio, no qual a minha perceção é manifestada através do papel de estagiária, não deixa de ser importante fazer o exercício inverso, relacionando a teoria com elementos práticos e, como tal, assumir a perspetiva de investigadora. Neste sentido, começo por afirmar que a lógica do Graal se situa mais ao nível do humanismo, onde a pessoa é o centro da ação educativa. À luz do humanismo, o indivíduo é um ser livre e ativo que tem a capacidade de se auto desenvolver, a partir de uma motivação intrínseca. Nesta lógica, o formador de adultos é visto como o facilitador da aprendizagem, que cria uma relação de transparência e autenticidade para com os participantes. O humanismo funde-se, portanto, na ação de ajudar o sujeito a crescer, que só é possível através de uma relação não diretiva, baseada na compreensão, empatia e respeito (Finger & Asún, 2003). O próprio conceito de facilitador traz consigo a ideia de que os papéis entre quem ensina e quem aprende são mutáveis, não permanecendo uma força legitimadora do saber. Como exemplo dos princípios orientadores do Graal, reforço a forma como as ações de sensibilização do Entra Mais em Ação, nas quais tive o privilégio de participar, foram conduzidas. Através de dinâmicas de educação não formal, os participantes eram levados a intervir criticamente, a definir as suas necessidades e a partilhar as suas experiências. Neste contexto, a maior dificuldade, mas ao mesmo tempo aprendizagem, teve que ver com a planificação das sessões, uma vez que o grau de estruturação não podia nunca traduzir as necessidades dos participantes em objetivos de formação (Bernet, 2003). O facto de ter intervindo como facilitadora, fez com que mais facilmente compreende-se os desafios da educação não formal e as suas potencialidades. Ora, rapidamente concluímos que todos os projetos da instituição adotam valores humanistas, no sentido em que os participantes são o centro da aprendizagem e são agentes de mudança, responsáveis pelo seu desenvolvimento. Tanto no Entra Mais em Ação, como no ECO ou nos projetos do Banco de Tempo, os participantes são levados a

transformarem-se a si e à realidade envolvente, num processo de *conscientização* (Freire, 1980; 2007).

Admite-se, desta forma, que o modelo educativo que mais se adequa à atuação do Graal é o *modelo dialógico social*, que prioriza a consciência crítica e a participação do indivíduo no seu processo de aprendizagem (Sanz Fernández, 2008). Recorrendo a um exemplo concreto, a par do projeto Banco de Tempo e Comércio Justo: Reforçando Outras Economias, no âmbito da Oficina de Formação desenvolvida no Centro do Graal na Golegã, uma das atividades teve que ver com o planeamento das comemorações locais do Dia Mundial do Comércio Justo. Nesta atividade, foi pedido aos participantes de cada Banco de Tempo que pensassem em iniciativas de sensibilização que representassem a sua localidade, ou seja, o objetivo seria vivenciarmos diferentes tipos de comemorações do Dia Mundial do Comércio Justo. A atividade permitiu a participação ativa de cada um, não havendo saberes mais ou menos especializados, mas havendo antes experiências e conhecimentos diferentes, vistos como enriquecedores do processo de aprendizagem. Este foi apenas um de muitos exemplos que caracterizam a ação da instituição, a verdade é que todos os projetos estão pensados para potenciar aprendizagens com significado e despertar, sempre que possível, potencialidades ocultas. A historicidade de cada sujeito encontra-se presente em todo o processo, que quando associada a muitas outras historicidades ganha um sentido único. Faz-nos, por isso, sentido pensar numa educação que “liberta” e não que “domestica”: uma educação que privilegia a consciência crítica da realidade, as experiências, os contextos e os significados atribuídos por cada indivíduo (Freire, 1977).

Nesta ordem de ideias, é perentório dizer que o estágio se baseou num trabalho que foi feito *com* as pessoas e não *para* as pessoas, onde cada um é sujeito da sua aprendizagem e ostenta interesses e necessidades diferentes. Logo, a aprendizagem ocorre em todos os tempos e contextos, não sendo domínio da instituição escolar (Canário, 2007). Por estes motivos, conclui-se que a ação da instituição tanto se situa ao nível da educação como da formação, desde que ambos os processos sejam entendidos em sentido lato, na qual a aprendizagem é um processo *continuum* que ocorre em diferentes contextos e procura a construção da pessoa (Canário, 1999). Refletindo a fundo sobre a questão, podemos dizer que estes princípios são, entre outros projetos, também próprios do Banco de Tempo, uma vez que se apresenta como um espaço onde a aprendizagem se constrói em rede, onde se despoletam múltiplas competências e partilham experiências de (re)descoberta. A aprendizagem é mediada pelas necessidades das próprias pessoas e pela vontade de quererem aprender e partilhar os seus saberes, enriquecendo-se a si e aos outros. Exemplo disso são os Encontros Nacionais e Internacionais que se realizam todos os anos na ótica de uma aprendizagem pelo convívio e de

fazer acontecer a educação. Tal como Ivan Illich (1985) defende, é necessário que cada indivíduo se liberte do processo institucional e seja responsável pela sua *desescolarização*: “a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois [...] está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos [...] dependente de um processo pré-empacotado” (p. 60). Isto significa que a escola nem sempre vê o património experiencial de cada indivíduo e as pessoas são, efetivamente, mais do que programas curriculares pré-definidos, são percursos de vida. Os desafios da educação não formal são incomparáveis e representam a construção do próprio conhecimento e a capacidade do sujeito controlar e servir-se das suas ferramentas (Illich, 1973). Na sociedade convivencial, o homem controla a ferramenta e manipula-a segundo a sua vontade, dando ao mundo parte de si. No fundo, a vontade “é um condutor de sentido, um tradutor de intencionalidade” (Illich, 1973, p. 40), que não depende de um Diploma mas da determinação de cada um usar essa vontade para transformar a realidade. A ação do Graal tem de facto contribuído para a tão desejada *desescolarização* dos indivíduos, no sentido em que através das dinâmicas de desenvolvimento local e animação sociocultural, a relação com o campo da educação não formal tornou-se mais consistente, colocando em causa a hegemonia da forma escolar.

Recorrendo aos princípios orientadores da Educação de Adultos (Nóvoa, 2010), reforço o facto de todos estarem presentes na dinâmica da instituição, na medida em que se assume que o homem é produtor de saberes e responsável pelo seu processo educativo. A formação organizada pelo Graal é sempre pensada de modo a facilitar a reflexão e a problematização, como eixos fundamentais da intervenção e mudança. Ainda assim, e tendo por base um dos princípios enunciados por António Nóvoa, julgo que seria pertinente apostar-se mais no processo de mudança institucional, de forma a repensar o contrato de formação entre a instituição e os participantes. Por outras palavras, seria significativo ter um maior envolvimento dos participantes na própria conceção dos projetos, definindo-se os objetivos, as atividades e os conteúdos de acordo com as suas necessidades e motivações: um projeto de todos e não para os participantes. Procurando associar cada projeto a pelo menos um dos princípios, concluo que: i) os projetos ligados ao Banco de Tempo (Banco de Tempo; Banco de Tempo Ativo; Banco de Tempo e Comércio Justo) revelam sobretudo o primeiro princípio, no sentido em que o processo de formação passa necessariamente pelo património experiencial de cada sujeito e por uma “dinâmica de compreensão retrospectiva” (Nóvoa, 2010, p. 185). Formam-se redes de aprendizagem, apoiadas em diferentes saberes e competências e onde as experiências não só assumem uma igual valorização, como enriquecem quem ensina e quem aprende; ii) o Entra

Mais em Ação compreende maioritariamente o segundo e o quinto princípio. Por um lado, porque o processo de aprendizagem é um processo de transformação individual, que visa a dimensão do saber, do saber-fazer e do saber-ser, e por outro porque um dos objetivos do projeto é criar as condições necessárias para que os participantes mobilizem as aprendizagens e entrem também eles em ação (o que não seria possível caso se pensasse na formação como acumulação de conhecimentos); iii) por último, o ECO revê-se especialmente no quarto princípio, uma vez que a formação é pensada numa perspetiva de resolução coletiva dos problemas e de produção de saberes, aspirando à construção de uma sociedade convivial.

Para finalizar, não podia deixar de referir que vários são os dilemas colocados à atuação das organizações no campo da Educação de Adultos, levando a cabo muitas vezes projetos pouco participativos e emancipatórios. O facto de dependerem de financiamento e parcerias do Estado e terem de responder a constantes orientações políticas, faz com que as associações desenvolvam projetos orientados mais para a adaptação, onde o indivíduo é entendido como beneficiário (Lima & Afonso, 2006) e, por isso, adotem práticas instrumentalizadas e contraproduativas (Finger & Asún, 2003). Ainda é notória a dificuldade em estabelecer acordos de cooperação entre o Estado e o terceiro setor, onde se partilhem objetivos e o poder seja mutuamente reconhecido (Monteiro, 2004). No caso particular do Graal, o financiamento é igualmente uma questão crucial para o desenvolvimento dos seus projetos, sendo que as questões do terceiro setor e os constrangimentos inerentes fazem inevitavelmente parte do dia a dia da instituição. As próprias Auditorias aos projetos (Entra Mais em Ação e Banco de Tempo Ativo) e os inúmeros relatórios de atividades solicitados são formas de justificar o financiamento concedido, conduzindo a uma lógica de estatização social. Outro exemplo concreto foi o caso da candidatura do projeto “Pars” ao Programa Erasmus+, que pelo facto de ter de respeitar um conjunto de objetivos e princípios definidos pelas instâncias económicas, dificultou o próprio planeamento do projeto. Nem sempre é possível a articulação entre os valores da instituição e as orientações políticas, uma vez que os resultados esperados são diferentes e, por vezes, contraditórios. Contudo, parece-me coerente afirmar que o Graal tem procurado “a sua saída” através de uma visão transformadora da educação, onde cada sujeito é participante no seu mundo e no mundo social, ou seja, no mundo de todos. A atuação da instituição enquadra-se, desta forma, mais na tipologia de organização da sociedade civil como *instância crítica e transformadora* (Lima, 2012).

Ainda que os projetos estejam sujeitos a alguns destes constrangimentos, a verdade é que no terreno a instituição adota práticas educativas interventivas e pouco formalizadas, dando espaço para que sejam os participantes a descobrirem as suas necessidades, os seus talentos e

aquilo que lhes faz sentido aprender. Admitimos, por isso, que para o Graal predomina a relação comunidade-Estado-mercado, uma vez que o seu trabalho se alicerça em valores como: a participação, a cooperação, a autonomia, o respeito pela pessoa e a auto-gestão. Articulando-se, porém, com a providência estatal, a providência societal desfaz alguns conceitos como ruralismo, tradicionalismo e anacronismo (Santos, 1995). Foi talvez esta a maior aprendizagem do estágio, apesar dos avanços do campo da Educação de Adultos, ainda há muito caminho por desbravar, desafios por contrariar e sonhos por encontrar. Todavia, na sua globalidade, a ação do Graal encontra-se mais próxima do *cenário da responsabilidade ecológica social* proposto por Finger (2008), uma vez que procura a responsabilização de cada indivíduo na sociedade e a capacitação de comunidades (como é exemplo o projeto ECO: capacitação dos jovens da comunidade da Golegã).

Reservo as minhas últimas palavras para demonstrar o quão grata estou pelas aprendizagens proporcionadas pelo estágio, que não só me permitiram compreender melhor a complexidade do campo da Educação de Adultos, como prepararam para atuar, no futuro, de forma mais conscientizada na área da intervenção comunitária. Acredito que todas as experiências de vida são geradoras de aprendizagem e constituem-se como oportunidades para alargarmos o nosso potencial formativo. Acredito ainda que todos nós estamos *sendo* e que a verdadeira mudança começa em nós. A mudança e a educação também estão *sendo*.

BIBLIOGRAFIA

- AMIGUINHO, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (2), pp. 7-43. CIEd: Universidade do Minho.
- BENTO, Avelino (2005). As relações da animação sociocultural com as políticas de cultura e de lazer locais e regionais. In: *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Animação Educativa e Sociocultural*, n.º 30 (pp. 29-36). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- BERGER, Guy (2004). Reflexões sobre democracia, participação e cidadania. In: J. A. Correia & R. D'Espiney (Org.). *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local* (pp. 13-30). Setúbal: Cadernos ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- BERNET, Jaume Trilla (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- CABRITO, Belmiro (2009). Aprendizagem ao longo da vida ou aprender até morrer. In: B. Cabrito & M. Costa (Orgs.). *Quotidiano(s) de Saúde: contexto(s) de formação* (pp. 9-16). Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2001). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In: R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 191-207). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2005). Razões para (re)Ler Ivan Illich. In: R. Canário. *O que é a Escola? Um Olhar Sociológico* (pp. 183-197). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: CNE. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e Interdependência de Lógicas de Formação*. (Tese de Doutoramento, sem publicação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/972/1/17505_ulsd_re286_TD_Carmen_Cavaco3.pdf (Acedido em junho de 2015).
- DELORS, Jacques (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. In: *Coleção Perspetivas Atuais/Educação*, pp. 77-88. Porto: Edições ASA.

- FERREIRA, Sílvia (2009). Terceiro Setor. In: A. D. Cattani, J. L. Laville, L. I. Gaiger & P. Hespanha. *Dicionário Internacional da Outra Economia* (pp. 322-327). Coimbra: Edições Almedina/CES.
- FINGER, Matthias & ASÚN, José Manuel (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- FINGER, Matthias (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: R. Canário & B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- FREIRE, Paulo (1977). *Ação Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores.
- FREIRE, Paulo (1987). A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: *Pedagogia do Oprimido* (pp. 57--75). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1993a). Educação de Adultos, hoje. Algumas reflexões. In: *Política e Educação* (pp. 27-30). São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (1993b). Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: *Política e Educação* (pp. 79-88). São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2007). *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- GARCIA, Orlando (2004). Animação comunitária nos processos de desenvolvimento. In: J. A. Correia & R. D’Espiney (Org.). *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local* (pp. 123-134). Setúbal: Cadernos ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- GUIMARÃES, Paula (2013). O terceiro setor na educação de adultos: tensões e ambivalências. *Revista Portuguesa*, 26(2), pp. 35-60. CIEd: Universidade do Minho.
- HESPANHA, Pedro (2000). *Entre o Estado e o Mercado. As fragilidades das Instituições de Proteção Social em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- ILLICH, Ivan (1973). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- ILLICH, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

- JARVIS, Peter (2000). Globalização e o mercado de aprendizagem. In: L. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II* (pp. 29-42). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- JOSSO, Marie-Christine (2008). Formação de Adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In: R. Canário & B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- JOSSO, Marie-Christine (2010). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 59-80). Natal: UFRN; São Paulo: Paulus.
- LIMA, Licínio (2004). A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. In: L. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum III* (pp. 223-235). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: R. Canário & B. Belmiro (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo Janela (2006). Políticas públicas, novos contextos e atores em educação de adultos. In: L. C. Lima (Org.). *Educação não escolar de adultos. Iniciativas em contextos associativos* (pp. 205-229). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”* (pp. 93-114). São Paulo: Cortez Editora.
- MATOS, Manuel (2004). Desenvolvimento e cidadania: intervenção associativa e ação comunitária. In: J. A. Correia & R. D'Espiney (Org.). *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local* (pp. 135-150). Setúbal: Cadernos ICE – Instituto das Comunidades Educativas.
- MELO, Alberto (2012). O papel das organizações do 3.º setor na aprendizagem ao longo da vida. In: *Passagens Revoltas. 40 Anos de Intervenção por Ditos e Escritos (1970-2012)*, pp. 448-464. Lisboa: Sítio do Livro.
- MONTEIRO, Alcides (2004). *Associativismo e Novos Laços Sociais*. Coimbra: Quarteto.
- NOVÓA, António (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 155-188). Natal: UFRN; São Paulo: Paulus.
- PERES, Américo Nunes (2005). Animação e animadores em Portugal. In: *Aprender. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Animação Educativa e Sociocultural*, n.º 30 (pp. 77-83). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

- PINEAU, Gaston (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 97-118). Natal: UFRN; São Paulo: Paulus.
- ROTHES, Luís *et al.* (2006). Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos. In: L. Lima (Org.). *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação e Formação em Contexto Associativo* (pp. 182-204). Braga: Universidade do Minho.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). Sociedade-Providência ou Autoritarismo Social?. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 42, pp. 1-7.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). O Social e o Político na Transição Pós-Moderna. In: *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade* (pp. 75-114). Porto: Edições Afrontamento.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2008). Modelos atuais de educação de pessoas adultas. In: R. Canário & B. Cabrito (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- SARRAMONA, Jaume, VÁSQUEZ, Gonzalo & COLOM, Antoni (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Webliografia

<http://www.graal.org.pt/> (Acedido em 10 de janeiro de 2015 às 15h35).